

Oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen, heidän pystyvyysuskomuksensa sekä näiden yhteys opintomenestykseen ja opintopisteiden kertymiseen

Anni Partanen

Pro gradu – tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Käyttäytymistieteiden laitos

Helsingin Yliopisto

Ohjaajat: Anna Parpala & Sari Lindblom-Yläne

3/2016

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Anni Partanen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen, heidän pystyvyysuskomuksensa sekä näiden yhteys opintomenestykseen ja opintopisteiden kertymiseen	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor  Anna Parpala (HY, Käyttäytymistieteiden laitos), Sari Lindblom-Ylänne (HY, Käyttäytymistieteiden laitos)	Vuosi – År – Year  2016
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Yhtenä tärkeänä oppimisteorianana pidetään lähestymistapoja oppimiseen. Aiemmissa tutkimuksissa onkin huomattu opiskelijoiden käyttävän kolmea erilaista lähestymistapaa oppimiseen: pintasuuntautunutta, syväsuuntautunutta ja suunnitelmallista lähestymistapaa. Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia oppimisen lähestymistapoja oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijat hyödyntävät ja ovatko lähestymistavat yhteydessä opintomenestykseen ja opintopisteiden kertymiseen. Lisäksi tutkin opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia ja näiden yhteyttä sekä lähestymistapoihin että opinnoissa menestymiseen ja opintopisteiden kertymiseen. Hypoteesina oli, että syväsuuntautunut ja suunnitelmallinen lähestymistapa ovat positiivisessa yhteydessä pystyvyysuskomuksiin ja opintomenestykseen.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin Helsingin yliopistossa käytettävän <i>Learn – Oppimisen ja opetuksen tukijärjestelmän</i> kautta. Tutkimusjoukkona olivat kandidaiheen lopulla olevat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijat. Learn-kyselyn lähestymistapoja mittaava osio pohjautui ALSI-mittariin (Approaches to Learning and Studying Inventory) ja pystyvyysuskomuksia käsittelevä mittari pohjautui MSLQ -mittariin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Aineisto kerättiin kevään 2015 aikana ja tutkimukseen osallistui 108 opiskelijaa. Aineistoa analysoitiin sekä korrelaatiokerrointen että regressioanalyysin avulla.</p> <p>Tulosten perusteella todettiin, että oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoilla on erittäin vahvat pystyvyysuskomukset ja he hyödyntävät opinnoissaan pääasiassa suunnitelmallista ja syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen. Pystyvyysuskomusten ja pintasuuntautuneen lähestymistavan välillä havaittiin negatiivinen yhteys, kun taas pystyvyysuskomusten ja syväsuuntautuneen ja suunnitelmallisen lähestymistavan välillä havaittiin positiivinen yhteys. Lähestymistavat eivät olleet yhteydessä opintomenestykseen tai opintopisteiden kertymiseen, mutta pystyvyysuskomukset olivat merkitsevässä yhteydessä molempiin. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin pystyvyysuskomusten kehittymistä opintojen aikana ja niitä vahvistavia tekijöitä.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords lähestymistavat oppimiseen, pystyvyysuskomukset, opintomenestys, oikeustieteellinen tiedekunta	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department Institute of Behavioural Sciences
Tekijä – Författare – Author Anni Partanen	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Law students' approaches to learning, self-efficacy beliefs and their connection to study success and collecting credit units	
Oppiaine – Läroämne – Subject General and adult education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Anna Parpala (HY, Faculty of Behavioural Sciences), Sari Lindblom-Ylänne (HY, Faculty of Behavioural Sciences)	Vuosi – År – Year 2016
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Approaches to learning is one of the most important learning theory. Previous studies have shown that there are three different approaches to learning: surface, deep and organized. The aim to this study was to find out what kind of approaches to learning students' in faculty of law use and is there connection between approaches to learning, study success and collecting credit units. Also my goal was to explore students' self-efficacy beliefs and their connection to approaches to learning, study success and credit units. Hypothesis was that both deep and organized approach to learning are positively connected to self-efficacy beliefs and study success.</p> <p>The data was collected using <i>Learn</i> questionnaire which is a research instrument used for developing quality at the University of Helsinki. Data was collected from students' in Faculty of Law who were finishing their bachelor's degrees. Section measuring approaches to learning was based on ALSI questionnaire (Approaches to Learning and Studying Inventory) and section measuring self-efficacy beliefs was based on MSLQ questionnaire (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). The data was collected by an online questionnaire in the spring of 2015 and there were 108 participants in the study. The data was analyzed using correlation coefficient and regression analysis.</p> <p>The results show that law students have very strong self-efficacy beliefs and they benefit deep and organized approach to learning in their studies. Negative connection was found between self-efficacy beliefs and surface approach as well as positive connection was found between self-efficacy beliefs and deep and organized approach to learning. Approaches to learning were not connected to either study success or collecting credit units but self-efficacy beliefs were connected to both. In future would be interesting to study further how self-efficacy beliefs develop during studies and what factors make them stronger.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords approaches to learning, self-efficacy beliefs, study success, faculty of law	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span>	

## Sisälllys:

1. Johdanto .....	1
2. Lähestymistavat oppimiseen .....	2
2.1. Oppiminen yliopistossa .....	2
2.2. Lähestymistavat osana oppimisen kokonaisuutta .....	4
2.3. Lähestymistapojen pysyvyys ja yhteys muihin oppimisen tekijöihin .....	6
3. Pystyvyysuskomukset .....	9
3.1. Pystyvyysuskomukset opiskelun voimavarana .....	9
3.2. Pystyvyysuskomusten yhteys lähestymistapoihin ja opintomenestykseen .....	12
4. Tutkimuksen tavoite .....	14
5. Menetelmä .....	16
5.1. Oikeustieteellinen tiedekunta kontekstina .....	16
5.2. Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake .....	17
5.3. Tutkimusjoukko .....	19
5.4. Tutkimusmittareiden kuvaus .....	20
5.5. Aineiston analyysi .....	22
6. Tulokset .....	25
6.1. Opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen .....	25
6.2. Opiskelijoiden pystyvyysuskomukset .....	28
6.3. Oppimisen lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten välinen yhteys .....	29
6.4. Lähestymistavat oppimiseen ja pystyvyysuskomukset opintomenestyksen ja opintopistekertymän selittäjänä .....	31
7. Johtopäätökset .....	32
7.1. Tulokset aiemman tutkimuksen valossa .....	32
7.2. Tutkimuksen luotettavuus .....	35
Lähteet .....	38
Liitteet .....	44
Liite 1: Tutkimuslomake .....	44

# 1. Johdanto

Jo pitkään on puhuttu yliopisto-opiskelun tehokkuudesta ja mitattavuudesta. Myös Helsingin yliopistoon kohdistuu paineita opetuksen laadun mitattavuudesta ja tätä kautta vertailukelpoisuudesta kansainvälisesti (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). Tärkeää on, että opiskelijat valmistuvat tavoiteajassa tai jopa nopeammin. Tätä tukemaan on Helsingin yliopistossa kehitetty *Learn* –palautejärjestelmä (*The Students' Approaches to Learning and their Experiences of the Teaching-Learning Environments*). Palautejärjestelmän avulla kerätään tietoa, millaisia lähestymistapoja oppimiseen opiskelijat hyödyntävät ja miten he kokevat oppimisympäristönsä.

Lähestymistavat oppimiseen valottavat opiskelijoiden moninaisuutta ja erilaisten oppijoiden kirjoa. Alun perin Martonin ja Säljön (1975) teoria pintasuuntautuneesta ja syväsuuntautuneesta lähestymistavasta oppimiseen, on vuosikymmenten aikana kehittynyt ja jalostunut saaden taustalleen vankan tutkimusjoukon sekä Suomessa että kansainvälisesti. Yleisesti laadultaan parempana oppimisena pidetään syväsuuntautunutta sekä kahden alkuperäisen lähestymistavan rinnalle nostettu suunnitelmallista lähestymistapaa oppimiseen. Nykyään tiedämme yliopisto-opiskelun kompleksisuudesta ja eri ulottuvuuksista jo paljon, pystyen näin ollen myös vastaamaan yliopiston ulkoa tuleviin tehostusvaatimuksiin. Myös opintomenestykseen liittyvät kysymykset ja varsinkin opintomenestyksen taustalla vaikuttavat tekijät ovat kiinnostaneet tutkimusyhteisöä jo pitkään.

Sekä oppimisen lähestymistapojen että pystyvyysuskomusten on todettu aiempien tutkimusten perusteella olevan yhteydessä opintomenestykseen. Tässä tutkimuksessa olenkin kiinnostunut oikeustieteellisen tiedekunnan kandidaattivaiheen opiskelijoiden lähestymistavoista oppimiseen ja siitä, millaiset pystyvyysuskomukset heillä on. Yhteiskunta mittaa opintojen tehokkuutta sekä valmistumisnopeuden että opintomenestyksen perusteella. Näin ollen tutkimuksessani pyrin myös selvittämään selittävätkö lähestymistavat oppimiseen ja pystyvyysuskomukset opintomenestystä ja opintopisteiden kertymistä. Lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten välistä yhteyttä ei

ole aiemmin tutkittu oikeustieteellisessä tiedekunnassa, minkä vuoksi tutkimus tuo lisätietoa kyseisistä aiheista.

## 2. Lähestymistavat oppimiseen

Tässä kappaleessa esittelen oppimisen tutkimisen historiaa yliopistokontekstissa sekä lähestymistapoja oppimiseen ja niiden yhteyttä oppimisen muihin tekijöihin.

### 2.1. *Oppiminen yliopistossa*

Vaikka oppimista ilmiönä on tutkittu jo pitkää, yliopisto-opiskelun ja nimenomaan yliopistoissa oppimisen tutkimus alkoi vasta varsin myöhään, noin 1950-luvulla (Entwistle & Ramsen, 1982). Kuten Butcher ja Rudd (1972) varsin osuvasti toteavat ”*(Brittiläiset) yliopistot olivat tutkineet lähes kaikkia aiheita paitsi itseään*”. 1970-luvun alussa psykologinen oppimistutkimus hylkäsi behaviorismille ominaisen suoraviivaisen ajattelumallin oppimisesta (Entwistle, 2009). Vielä 80-luvulla tutkijat pyrkivät muodostamaan yhtä yhteneväistä oppimisteoriaa, jota voisi hyödyntää oppimisen tutkimuksessa. Pikkuhiljaa yhdestä ”oikeasta” teoriasta luovuttiin, ja tutkijat alkoivat keskittymään siihen, miten yksittäiset opiskelijat oppivat ja mitkä tekijät oppimiseen vaikuttavat. (Biggs & Tang, 2007.) Uusi näkökulma oppimiseen keskittyi oppimisen määrällisyyden sijasta laadulliseen puoleen. Enää ei puhuttu siitä, kuinka paljon oli opittu, vaan mitä opittiin (Säljö, 1977).

Lähestymistavat oppimiseen (*approaches to learning*) saivat alkunsa Martonin ja Säljön tutkimuksesta 1970-luvulla (Asikainen ym., 2013). Pelkkä motivaatio, älykkyys ja persoonallisuus eivät tarjonneet tarvittavan laajaa taustaa suoritusten selittämiseksi. Näin ollen tarvittiin ymmärrystä koskien oppimisen lähestymistapoja ja strategioita (*learning approaches and strategies*). (Säljö, 1982.) Roger Säljön tutkimuksen tavoitteena oli kuvata laadullisia eroja oppimisessa. Tätä testattiin luetun ymmärtämisellä, jossa löydettiin kolme

erilaista tapaa, miten opiskelijat käsittelivät tekstin sisältöä. Kaikista pinnallisoin tapa oli asioiden mainitseminen (mentioning), jolloin opiskelija keskittyi vain mainitsemaan tietyn ongelman, josta kirjoittaja kertoi. Toinen tapa käsitellä tekstiä oli kuvaileva (describing). Tällöin opiskelija keskittyi tekstistä löytyvien elementtien kuvailuun. Kolmantena tapana oli käsitellä tekstin sisältöä yhteenvedon ja johtopäätösten kautta (conclusion-oriented). Näiden tapojen kautta Säljö jakoi opiskelijat kahteen ryhmään sen mukaan millainen strategia heillä oli oppimiseen. Tasot olivat *deep-level processing strategy* ja *surface-level processing strategy*. Kyseiset strategiat eivät kuitenkaan olleet täysin pysyviä, vaan niitä pystyi manipuloimaan esimerkiksi sillä, miten tekstin lukeminen ohjeistettiin. (Säljö, 1975.)

Toisen tutkimuksen empiiriset analyysit osoittivat, että kaikki opiskelijat eivät kykene lukemaan tekstiä sen tarkoituksen mukaan mihin se on kirjoitettu (Säljö, 1982). He olivat siis kykenemättömiä erottamaan tekstin sisällöstä sen päämerkitystä. Myös yksilön oma käsitys siitä, mikä laskettiin tiedoksi opetuksen kontekstissa, vaikutti siihen miten tekstiä lähestyttiin. Tämän teorian pohjalta johdettiin nykyäänkin käytetyt lähestymistavat oppimiseen; **pintasuuntautunut** (*surface*) ja **syväsuuntautunut** (*deep*) lähestymistapa. Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat lähestyvät luettavaa tekstiä opettelemalla sitä ulkoa ja yrittämällä painaa mieleen tekstin yksityiskohtia Martonin ja Säljön alkuperäisen teorian mukaan (Säljö 1982). Nykyään pintasuuntautuneisuus ymmärretään laajempänä kokonaisuutena, johon liittyy ulkoa opetteluun lisäksi tiedon pirstaleisuus eli *fragmented knowledge* (Entwistle & McCune, 2004; Parpala, 2010).

Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat taas hyödyntävät tekstiä apunaan tavoitteena ymmärtää ilmiötä yli aiheen. Tällä on merkittävä vaikutus oppimistulokseen, sillä pintasuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntävät opiskelijat keräävät lukemastaan vain irrallisia faktoja ja näin ollen ovat kykenemättömiä hahmottamaan kokonaisuutta. (Säljö, 1982.)

Samanlaista kahtiajakoa oppimisen laadun mukaan on tehnyt mm. Svensson (1976). Svensson erotti kaksi eri tyyliä lähestyä oppimista: holistisen ja atomistisen tyylin. Holistisesti opiskelevat pyrkivät hahmottamaan laajaa kuvaa esimerkiksi lukemastaan, kun taas atomistisesti opiskelevat pyrkivät oppimaan ulkoa irrallisia faktoja.

Omassa tutkimuksessani käytän alun perin Martonin ja Säljön käsitteitä syväsuuntautunut lähestymistapa oppimiseen ja pintasuuntautunut lähestymistapa oppimiseen (Marton & Säljö, 2005). Tämän lisäksi käytän Entwistlen teoriaan lisäämää kolmatta ulottuvuutta, suunnitelmallista lähestymistapaa oppimiseen (Entwistle & Ramsen, 1983).

## *2.2. Lähestymistavat osana oppimisen kokonaisuutta*

Lähestymistapoja oppimiseen on tutkittu paljon 1970-luvulta lähtien niin yhteydessä hyvään opetukseen, toimivaan oppimisympäristöön kuin myös oppimistuloksiin ja opintomenestykseen (Asikainen ym., 2014; Rytönen ym., 2012). Tutkimalla lähestymistapoja oppimiseen voidaan myös selittää, miksi jotkut opiskelijat epäonnistuvat opinnoissaan ja jotkut pärjäävät hyvin? Opintomenestystä oli pitkälti pyritty tutkimaan älykkyyden kautta, mutta ilmiötä selittääkseen ryhdyttiin tutkimaan myös motivaation yhteyttä kognitiivisiin tekijöihin (Heikkilä & Lonka, 2006). Vaikka lähestymistapojen tutkiminen on aluksi yhdistetty vain oppimateriaalin ymmärtämiseen, voi sitä lukemisen lisäksi soveltaa myös esimerkiksi muistiinpanojen ja esseiden kirjoittamiseen (Entwistle, 2009, 35).

Pintasuuntautuneet opiskelijat keskittyvät enemmän tekstiin itseensä, eikä niinkään sen merkityksiin. (Parpala ym., 2010). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat kiinnittävät huomiota pinnallisiin seikkoihin ja pyrkivät esimerkiksi opettelemaan luettavaa tekstiä sanasta sanaan ulkoa (Heikkilä & Lonka, 2006). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat myös yrittävät muistaa pieniä yksityiskohtia, eivätkä kykene vastaamaan kysymyksiin, jotka vaativat koko tekstin ymmärtämistä. Tällöin tuloksena on tiedon pirstaleisuus. (Entwistle, 2009, 33)

Jos opiskelijan ainoana päämääränä on toistaa opittavaa tekstiä, hän ei ole kykenevä kehittämään ongelmanratkaisutaitoja, joita aiheen ymmärtäminen yliopistotasolla vaatii. Pintasuuntautunut lähestymistapa oppimiseen sekä kumpuaa aiheen kiinnostamattomuudesta että johtaa mielenkiinnon uupumiseen. Pintasuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntävät opiskelijat käyttävät usein paljon aikaa opiskeluun, mutta kulutettu aika voi mennä hukkaan, jos opeteltavan asian merkitystä ei ymmärretä.



Pintasuuntautunut lähestymistapa on yhdistetty myös korkeaan ahdistuneisuuteen sekä epäonnistumisen pelkoon. (Entwistle, 2009.)

Syväsuuntautuvaa lähestymistapaa käyttävät opiskelijat keskittyvät tekstin luomiin merkityksiin (Parpala ym., 2010). Syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttäville opiskelijoille on myös ominaista kiinnittää huomiota opittavan asian keskeiseen viestiin tai ideaan (Heikkilä & Lonka, 2006). Syväsuuntautunut lähestymistapa nähdään yleisesti laadullisesti parempana ja se yhdistetään myös hyviin oppimistuloksiin (Entwistle & Ramsen, 1983). Syväsuuntautuneen lähestymistavan käyttäminen johtaa siis ymmärtämään opeteltavan asian päämerkityksen ja jatkuvasti käytettynä voi johtaa parempiin koetuloksiin kuin pintasuuntautunut lähestymistapa (Entwistle, 2009, 25). Syväsuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntävät opiskelijat keskittyvät tekstin luomiin merkityksiin (Parpala ym., 2010) ja heille on ominaista kiinnittää huomiota opittavan asian keskeiseen viestiin tai ideaan (Heikkilä & Lonka, 2006). Jotta syväsuuntautunut lähestymistapa oppimiseen toimii tehokkaasti, tarvitsee se avukseen tarpeeksi kattavan tietopohjan käsiteltävästä aiheesta ja päättelykykyä sekä suunnitelmallisuutta (Entwistle 2009, 35).

Syväsuuntautuneen ja pintasuuntautuneen lähestymistavan rinnalle on tutkimuksissa löydetty kolmas ulottuvuus; strateginen tai suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen (Entwistle & Ramsen, 1983). Lähestymistapojen tutkimuksen edetessä tutkijat huomasivat, että syvä- ja pintasuuntautunut lähestymistapa eivät olleet käsitteinä tarpeeksi kattavia. Arvioinnin ja vaivannäön merkitystä ei huomioitu kyseisissä lähestymistavoissa laisinkaan. Strateginen lähestymistapa oppimiseen huomioi mm. opiskelijan halun saavuttaa hyviä arvosanoja. (Entwistle, 2009.) Käsitteenä strategista lähestymistapaa on käytetty lähinnä kuvaamaan opiskelijan tietoista pyrkimystä maksimaaliseen suoritukseen tähtäämisestä. Tällä tarkoitetaan hyvän tuloksen saavuttamista mahdollisimman vähällä vaivalla.

Kyseisestä käsitteestä on siirrytty käyttämään käsitettä *suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen*, joka kuvailee laajemmin ilmiötä keskittyen sekä ajanhallintaan, suunnitelmallisuuteen että toimintojen priorisointiin (Entwistle & McCune, 2004). Suunnitelmallista lähestymistapaa käyttävät opiskelijat ovat tietoisia opintovaatimuksista ja esimerkiksi tentin läpäisemiseen vaativista tekijöistä. Näin ollen he pyrkivät aktiivisesti

omilla toimillaan saavuttamaan mahdollisimman hyvät tulokset opinnoissaan. Suunnitelmallinen lähestymistapa sisältää strategiselle lähestymistavalle ominaisen tietoisuuden kurssivaatimuksista ja niiden saavuttamisesta, minkä lisäksi siihen liitetään kyky hallita aikaa ja organisoida opintoja. (Entwistle & McCune, 2004.) Tutkimuksessani lähestyn suunnitelmallista lähestymistapaa juuri ajanhallinnan ja opintojen organisoinnin näkökulmasta.

Suunnitelmallisessa lähestymistavassa ominaista on aikatauluttaminen, opintojen organisointi ja vastuu omasta oppimisesta (Entwistle & Ramsen, 1983). Suunnitelmallista lähestymistapaa on kutsuttu myös lähestymistavaksi opiskeluun eikä oppimiseen, sillä se kuvaa monesti enemmän sitä kuinka opiskelijat järjestävät opintonsa ja konkreettisesti hallitsevat esimerkiksi aikaa (Parpala, 2010).

Lähestymistapoja oppimiseen on tutkittu laajasti ja yleisesti tutkimuksissa on todettu pintasuuntautuneen lähestymistavan olevan negatiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan (mm. Trigwell ym., 2012; Moneta ym., 2007). Näin ollen pinta- ja syväsuuntautuneisuuden voidaan ajatella olevan lähestymistapoina toistensa ääripäitä. Syväsuuntautunut ja suunnitelmallinen lähestymistapa ovat yleensä positiivisessa yhteydessä toisiinsa (mm. Biggs, 1987, Moneta ym., 2007), mutta suunnitelmallinen lähestymistapa on liitetty myös pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan (Biggs, 1987). Biggs huomasi tutkimuksessaan, että suunnitelmallisuutta mittaavat muuttujat jakautuivat sekä pintasuuntautunutta että syväsuuntautunutta lähestymistapaa mittaaville faktoreille (1987, s. 25). Opiskelija voi siis hyödyntää pintasuuntautunutta ja suunnitelmallista lähestymistapaa yhtä aikaa. Tämä korostaakin entisestään sitä, että lähestymistavat oppimiseen eivät suinkaan esiinny puhtaina vaan lähinnä toistensa kombinaatioina (Parpala ym., 2010).

### *2.3 Lähestymistapojen pysyvyys ja yhteys muihin oppimisen tekijöihin*

Lähestymistavat oppimiseen esiintyvät usein kombinaatioina ja esimerkiksi opiskelija, jolle ymmärtäminen on tärkeää, saattaa silti lukea ulkoa tekstiä ja näin ollen käyttää pintasuuntautunutta lähestymistapaa (Parpala ym., 2010). Näin ollen opiskelijoiden

jakaminen syväsuuntautuneisiin ja pintasuuntautuneisiin ei ole mielekäästä, sillä opiskelijat voivat omaksua erilaisia lähestymistapojen yhdistelmiä riippuen kontekstista (Parpala ym., 2010). Lähestymistavat ovat siis suhteellisia ja käytettävä lähestymistapa voi muuttua suoritettavan tehtävät mukaan. Esimerkiksi sillä, millaista arviointia käytetään, voidaan kannustaa opiskelijoita käyttämään syväsuuntautunutta lähestymistapaa. Kuitenkin lähestymistapoja oppimiseen pidetään suhteellisen pysyvinä piirteinä. (Entwistle, 2009.)

Lähestymistavat oppimiseen ovat myös tiedekuntasidonnaisia. Parpalan ja muiden tutkimuksessa (2010) on ilmennyt, että käyttäytymistieteellisessä ja sosiaalitieteissä syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttää valtaosa opiskelijoista, kun taas luonnontieteellisillä aloilla pintasuuntautuneesti oppimista lähestyviä opiskelijoita on selvästi enemmän. Suunnitelmallinen opiskelu on yleisintä oikeustieteellisessä tiedekunnassa, mikä voi johtua siitä, että koko tutkinto pohjautuu itsenäiselle opiskelulle. Tiedelakohtaisten erojen syynä voivat olla myös tiedealojen erilaiset kulttuurit ja normit, joita opiskelijat hiljaisena tietona omaksuvat (Ylijoki, 2000). Kuten Ylijoki (2000) tutkimuksessaan totesi, kunkin tieteenalan kulttuuri määrittelee esimerkiksi sen, millaisia tavoitteita opiskelijat itselleen asettavat ja miten he orientoituvat opintoihinsa.

Opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen ovat yhteydessä myös heidän kokemuksiinsa oppimisympäristöistä. Onkin todettu, että positiivinen näkemys oppimisympäristöstä on yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan (Parpala ym., 2010, 2011). Kuitenkin lähestymistavoista riippumatta, hyvä opetus kuvaillaan samanlaiseksi (Parpala ym., 2011). Motivaatio ja kiinnostus opiskeltavaan asiaan johtavat todennäköisemmin syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan — varsinkin jos tätä vielä tuetaan oikealla oppimisympäristöllä (Entwistle, 2009, 35)

Lähestymistapoja oppimiseen on tutkittu myös akateemisten tunteiden yhteydessä. Trigwell ym. (2012) huomasivat tutkimuksessaan, että positiiviset tunteet olivat positiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan ja negatiivisessa yhteydessä pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan. Päinvastoin negatiiviset tunteet olivat negatiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen ja positiivisessa yhteydessä pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan. Kyseisessä tutkimuksessa positiivisia tunteita olivat ylpeys, toivo sekä itsevarmuus ja negatiivisia tunteita turhautuneisuus, ahdistuneisuus sekä häpeä.

Trigwellin ym. tutkimuksessa (2012) huomattiin myös pintasuuntautuneen lähestymistavan käytön olevan negatiivisessa yhteydessä oppimistuloksiin. Lähestymistapojen yhteyttä akateemiseen suoriutumiseen sekä opintomenestykseen onkin tutkittu useissa eri tutkimuksissa (mm. Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Asikainen ym., 2014; Rytönen ym., 2014, Snelgrove & Slater, 2003; Biggs, 1979). Tästä on saatu osittain ristiriitaisia tuloksia; esimerkiksi Snelgrove ja Slater (2003) löysivät positiivisen yhteyden syväsuuntautuneen lähestymistavan ja opintojen keskiarvon välillä ja negatiivisen yhteyden pintasuuntautuneen lähestymistavan ja koetulosten välillä. Kuitenkin Duff (2004) huomasi tutkimuksessaan, että sekä pintasuuntautunut että syväsuuntautunut lähestymistapa korreloivat negatiivisesti kurssiarvosanojen kanssa, kun taas strateginen lähestymistapa korreloi positiivisesti. Myös positiivinen yhteys on löydetty pintasuuntautuneen lähestymistavan ja opintomenestyksen välillä (Lizzio ym. 2002).

Rytönen (2012) totesi tutkimuksessaan suunnitelmallisen lähestymistavan olevan yhteydessä sekä opintomenestykseen, että opinnoissa etenemiseen. Opinnoissa etenemistä mitattiin opiskelijoiden opintopistekertymän mukaan ja opintomenestystä kurssiarvosanoin. Pintasuuntautunut lähestymistapa oli negatiivisessa yhteydessä opintomenestykseen, kun taas opinnoissa etenemisen ja opintomenestyksen välillä oli positiivinen yhteys. Myös myöhemmin toteutetussa tutkimuksessa tulokset olivat samansuuntaisia (Asikainen ym., 2014); suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen oli positiivisessa yhteydessä opintomenestykseen. Syväsuuntautuneen lähestymistavan ja opintomenestyksen välinen yhteys ei ollut tutkimuksen mukaan suoraviivainen, vaan syväsuuntautuneen lähestymistavan käyttäminen ensimmäisenä opintovuonna ennusti opintomenestystä kolmantena vuonna (Asikainen ym., 2014, s. 32).

Anne Haarala-Muhonen on tutkinut väitöskirjassaan (2011) nimenomaan oikeustieteilijöiden haasteita opiskelussa. Tutkimukseen sisältyi myös opiskelijoiden lähestymistapojen ja opintomenestyksen välisen yhteyden tarkkailua. Haarala-Muhosen tutkimuksessa lähes puolet opiskelijoista sijoittuivat suunnitelmallisen opiskelun ryhmään (43 %) ja pienin osa pintasuuntautuneiden ryhmään (17 %). Tutkimuksessa löydettiin opintomenestyksen ja lähestymistapojen välillä merkitsevä yhteys; syväsuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät opiskelijat menestyivät opinnoissaan paremmin kuin

pintasuuntautunutta lähestymistapaa käyttävät. Oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden opiskelumenetelmät olivat myös varsin monipuolisia, ja varsinkin nopeasti edenneet opiskelijat käyttivät paljon tietoa muokkaavia strategioita. Ensimmäisen vuoden opiskelijoista lähes puolet kuvailivat käyttävänsä opiskelun yleisiä menetelmiä tai tietoa toistavia strategioita (Haarala-Muhonen, 2011, s. 41, s. 53). Tämä onkin melko tyypillistä yliopisto-opintojen alkuvaiheessa, kun opiskelijan tulisi pystyä muuttamaan opiskelumenetelmiään verrattuna esimerkiksi lukiossa käytettyihin menetelmiin. Lukio-opinnoissa pystyykin hallitsemaan tarvittavan materiaalin toistavien strategioiden keinoin, kun taas yliopisto-opinnoissa vaaditaan laajempien kokonaisuuksien hahmottamista.

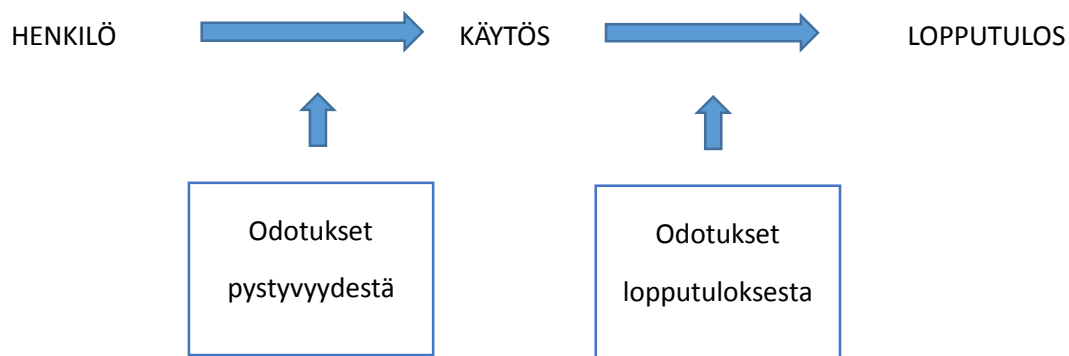
Samankaltaisia tuloksia on saatu myös esimerkiksi Parpala ja muiden (2010) tutkimuksessa, jossa mitattiin lähestymistapoja oppimiseen kymmenessä eri tiedekunnassa. Myös tällöin oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijat sijoituivat suurimmaksi osaksi suunnitelmallisen opiskelun ryhmään, sillä kyseistä lähestymistapaa käytti 41,7 % tutkittavista. Toisessa tutkimuksessa, jossa vertailtiin käyttäytymistieteellistä, oikeustieteellistä ja eläinlääketieteellistä tiedekuntaa, suunnitelmallista lähestymistapaa käyttäviä oli oikeustieteilijöiden joukossa 43 % ja syväsuuntautunutta 23 % (Parpala ym. 2011). Näin ollen oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden keskuudessa suunnitelmallisuus on siis yleistä.

### 3. Pystyvyysuskomukset

#### *3.1. Pystyvyysuskomukset opiskelun voimavarana*

Pystyvyysuskomuksien oppi-isänä voidaan oikeutetusti pitää Albert Banduraa, jonka teorian mukaan kaikki psykologiset prosessit vaihtelevat pystyvyysuskomuksien tason ja voimakkuuden mukaan (Bandura, 1977). Jo 1970-luvulla Bandura moitti psykologisten teorioiden ja tutkimusten keskittyvän lähinnä tiedon hankinnan prosesseihin, joissa tiedon ja toiminnan suhdetta ei juurikaan huomioitu. Banduran mukaan tieto ja taidot ovat välttämättömiä, mutta loppupelissä tehottomia tehtävissä suoriutumisen näkökulmasta.

Hän totesikin, että yksi yksilön jokapäiväiseen elämään vahvasti vaikuttava tekijä on käsitys omasta pystyvyydestä. (Bandura, 1986.) Banduran teorian olettamuksena on, että henkilön pystyvyyssuskomukset määrittelevät sen, millaisia hallintakeinoja hän käyttää, kuinka paljon vaivaa hän näkee asioiden eteen ja kuinka pysyvää tämä vaivannäkö on vastoinkäymisiä kohdattaessa (Bandura, 1977). Mitä vahvempi tunne pystyvyydestä on, sitä aktiivisempaa on myös vaivannäkö. Ihmisellä usein on joitain odotuksia siitä, millainen hänen pystyvyytensä on ja millainen lopputulos on oletettavissa. Näiden eroja ja suhteita Banduran teorian valossa on kuvattu alla (kuvio 1).



Kuvio 1. Banduran (1977) muodostama teoria pystyvyyssuskomuksista

Pystyvyyssuskomukset alkavat kehittymään jo lapsuudessa, jolloin kehitykseen vaikuttaa kodin ilmapiiri ja vanhemmat. Kouluiässä pystyvyyssuskomuksiin alkaa vaikuttaa yhä enemmän koulukaverit ja kodin ulkopuolelta saatu palaute (Schunk & Pajares, 2010). Odotukset omasta pystyvyydestä vaihtelevat laajuuden ja voimakkuuden mukaan. Pystyvyyssuskomukset voivat siis tukea esimerkiksi vain tietynlaisten tehtävien suorittamista tai pysyä samanlaisena tehtävästä riippumatta. Samoin pystyvyyssuskomukset vaihtelevat voimakkuuden mukaan; heikot odotukset omasta pystyvyydestä on verrattain helppo tuhota huonojen kokemusten avulla. Odotukset omasta pystyvyydestä eivät kuitenkaan yksinään tuota haluttua lopputulosta, jos tarvittavat kyvyt puuttuvat. Kuitenkin jos tarvittavat taidot ja asianmukaiset virikkeet ovat

kohdallaan, odotukset omasta pystyvyydestä voivat olla ratkaiseva tekijä tehtävässä onnistumisessa (Bandura, 1977). Näin ollen pystyvyysuskomukset ovat tavallaan itsensä toteuttavia ennusteita, jolloin niiden merkitys esimerkiksi opiskelussa on suuri (Pajares & Schunk, 2002). Pystyvyysuskomukset muodostavat myös pohjan motivaatiolle, hyvinvoinnille ja tätä kautta saavutuksille (Schunk & Pajares, 2010).

Yksilö pyrkii etsimään vihjeitä ympäristöstään ja sen kautta rakentamaan rakentaa kuvaa omista pystyvyysuskomuksistaan (Schunk & Pajares, 2010). Esimerkiksi aiemmat kokemukset ja niissä suoriutuminen luovat pohjaa pystyvyysuskomuksille seuraavissa tehtävissä. Näin ollen, jos yksilö on onnistunut tehtävässä aiemmin, hänellä on vahvempi usko omasta pystyvyydestä myös tulevaisuudessa. Omien suoritusten lisäksi yksilö tarkkailee myös muiden suoriutumista ja vertaa tätä itseensä. Jos esikuvana pidetty henkilö epäonnistuu tehtävässä, myös oma pystyvyysuskomus kyseisen tehtävän kohdalla horjuu. Myös sosiaalisella suostuttelulla, kuten kannustamisella, voidaan vaikuttaa yksilön pystyvyysuskomuksiin. Suostuttelua voidaan käyttää sekä negatiivisessa että positiivisessa mielessä; harmillisesti negatiivisen suostuttelun teho on todettu vahvemmaxi. Myös fysiologiset tekijät, kuten stressi ja ahdistus, vaikuttavat pystyvyysuskomusten muotoutumiseen. Vahvat emotionaaliset reaktiot antavat yksilöille vihjeitä siitä, päätykö tehtävä onnistumiseen vai epäonnistumiseen. (Schunk & Pajares, 2010)

Oppilaiden uskomus omasta pystyvyydestä voi myös muokata heidän suuntautumista opinnoissaan. On huomattu, että vahvemmat pystyvyysuskomukset johtavat avoimempaan urasuuntautumiseen. Näin ollen opiskelija, joka uskoo pystyvänsä johonkin, motivoituu aiheen opiskelusta ja menestyy kyseisellä alalla. (Bandura ym, 1996.)

Esimerkiksi miesvaltaisilla aloilla työskenteleviä naisia tutkittaessa, on huomattu heidän pystyvyysuskomuksien merkittävyys (Zeldin ym. 2008). Zeldin ym. (2008) huomasi että koulutustasua valitessa heikommat pystyvyysuskomukset saattavat johtaa miesvaltaisen alan unohtamiseen, vaikka kompetenssia siihen olisikin riittävästi. Naiset, joilla on vahva usko omaan pystyvyyteen, eivät taas anna sosiaalisen paineen vaikuttaa alavalintoihinsa.

Vaikka esimerkiksi Bandura näkee pystyvyysuskomukset verrattain itsenäisinä toimijoina, yhdistetään ne myös usein osaksi oppimismotivaatiota. Akateemisessa kontekstissa oppimismotivaatiota on tutkittu itsesäädellyn oppimisen yhteydessä (Pintrich, 1999, 1990). Itsesäädellyllä oppimisella tarkoitetaan niitä kognitiivisia ja metakognitiivisia

strategioita, joiden avulla opiskelija kontrolloi ja säätelee oppimistaan (Pintrich, 1999). Ainoastaan tieto näiden strategioiden merkitsevyydestä ei kuitenkaan riitä, vaan opiskelija tarvitsee myös motivaatiota saavuttaakseen päämääränsä (Pintrich, 1990). Opiskelijan oppimismotivaation nähdään sisältävän kolme eri osa-aluetta: päämääräorientaation, uskomuksen tehtävän arvosta sekä pystyvyysuskomukset. Juuri pystyvyysuskomuksien ja itsesäädellyn oppimisen välillä on todettu positiivinen korrelaatio; mitä vahvemmat pystyvyysuskomukset henkilöllä on, sitä itsesäädellympää oppiminen on. Vahva usko omaan pystyvyyteen edistää myös itsesäädeltyn oppimiseen liitettyjä metakognitiivisia strategioita, joita ovat suunnittelu, valvominen ja säätely. Nämä tekijät taas ovat yhteydessä hyvään opintomenestykseen. (Pintrich, 1999.)

### *3.2 Pystyvyysuskomusten yhteys lähestymistapoihin ja opintomenestykseen*

Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, sekä pystyvyysuskomukset että lähestymistavat oppimiseen ovat yhteydessä opintomenestykseen. Pystyvyysuskomukset ovat positiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan, vaivannäköön (effort) ja peräänantamattomuuteen (persistence) (Bandura ym., 1996). Näin ollen opiskelijat, joilla on vahvemmat pystyvyysuskomukset, käyttävät syväsuuntautuneita oppimisstrategioita hyödykseen opinnoissaan (Kizilgunes ym., 2009). Myös muissa tutkimuksissa on havaittu positiivinen yhteys pystyvyysuskomusten ja syväsuuntautuneen lähestymistavan välillä sekä negatiivinen yhteys pystyvyysuskomusten ja pintasuuntautuneen lähestymistavan välillä (Liem ym., 2008; Moneta ym., 2007).

Prat-Sala ja Redford (2010) tutkivat motivaation, pystyvyysuskomusten ja oppimisen lähestymistapojen välistä yhteyttä. Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat, joilla oli vahvat pystyvyysuskomukset, käyttivät todennäköisemmin syväsuuntautunutta tai strategista lähestymistapaa opiskeluun. Päinvastoin opiskelijat, joiden pystyvyysuskomukset olivat heikommat, hyödynsivät todennäköisemmin pintasuuntautunutta lähestymistapaa. Kyseisessä tutkimuksessa tutkittiin myös pystyvyysuskomusten ja lähestymistapojen yhteyden pysyvyyttä opintojen aikana. Tulosten mukaan opiskelijat, joilla oli heikommat pystyvyysuskomukset, vähensivät



syväsuuntautuneen lähestymistavan ja lisäsivät pintasuuntautuneen lähestymistavan käyttöä opintojensa kuluessa.

Pystyvyysuskomuksia on tutkittu myös akateemisessa ympäristössä. Tästä saadut tulokset osoittavat, että pystyvyysuskomuksien ja akateemisen suorituksen välillä on vahva yhteys ja nimenomaan pystyvyysuskomuksilla voidaan ennustaa opintomenestystä. Kun taustamuuttujina oli akateeminen tausta, sukupuoli, etnisyys ja sosioekonominen asema, näiden muuttujien vaikutus vaihteli pystyvyysuskomusten vahvuuden mukaan. (Pajares, 1996). Pystyvyysuskomukset myös vaikuttavat siihen, millaisia valintoja opiskelijat tekevät suoritettavien tehtävien suhteen; opiskelijat pyrkivät valitsemaan tehtäviä, joissa he uskovat pärjäävänsä ja välttävät tehtäviä, joissa eivät usko onnistuvansa. Peruskoulussa tämä ei juurikaan vaikuta oppilaisiin, sillä oppisisältöjen valitseminen ei ole mahdollista, mutta akateemisessa ympäristössä opiskelijat voivat pitkälti muokata oman opintokokonaisuuden.

Pystyvyysuskomukset myös vaikuttavat tunnereaktioihin, joten niillä on vaikutusta opiskelijoiden käyttäytymiseen. Esimerkiksi opiskelija, jolla on heikot pystyvyysuskomukset, voi tulkita tehtävät hankalampana kuin mitä ne ovat. Tämä taas edistää ahdistumista ja stressaantumista sekä kaventaa kykyä nähdä keino, jolla ratkaista ongelma. Päinvastaisesti opiskelija, jolla on vahvat pystyvyysuskomukset, pystyy suhtautumaan hankalaankin tehtävään tyyneydellä, optimismilla ja itseluottamuksella. Nämä tunteet vähentävät ahdistusta ja edistävät sinnikkyyttä. Vahva uskomus omasta pystyvyydestä siis kannustaa opiskelijoita tarttumaan tehtäviin haasteina, eikä uhkina joita tulee välttää. (Pajares & Schunk, 2002.) Arvio siitä, onko tilanne uhka vai mahdollisuus, vaikuttaa myös siihen, kuinka stressaantunut opiskelija on (Lazarus & Folkman, 1984). Esimerkiksi Zajacova on huomannut tutkimuksessaan (2005), että mitä vahvemmat pystyvyysuskomukset opiskelijalla on, sitä vähemmän stressaantunut hän on.

Cavallo (2004) on tutkinut opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia, lähestymistapoja oppimiseen ja näiden yhteyttä opintomenestykseen. Tutkimustulokset osoittivat, että pystyvyysuskomuksilla pystyttiin ennustamaan aiheen ymmärtämistä, mikä on vahvasti syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan yhdistetty piirre. Lisäksi pystyvyysuskomukset ennustivat kurssilla menestymistä. Tutkimuksessa myös todettiin, että

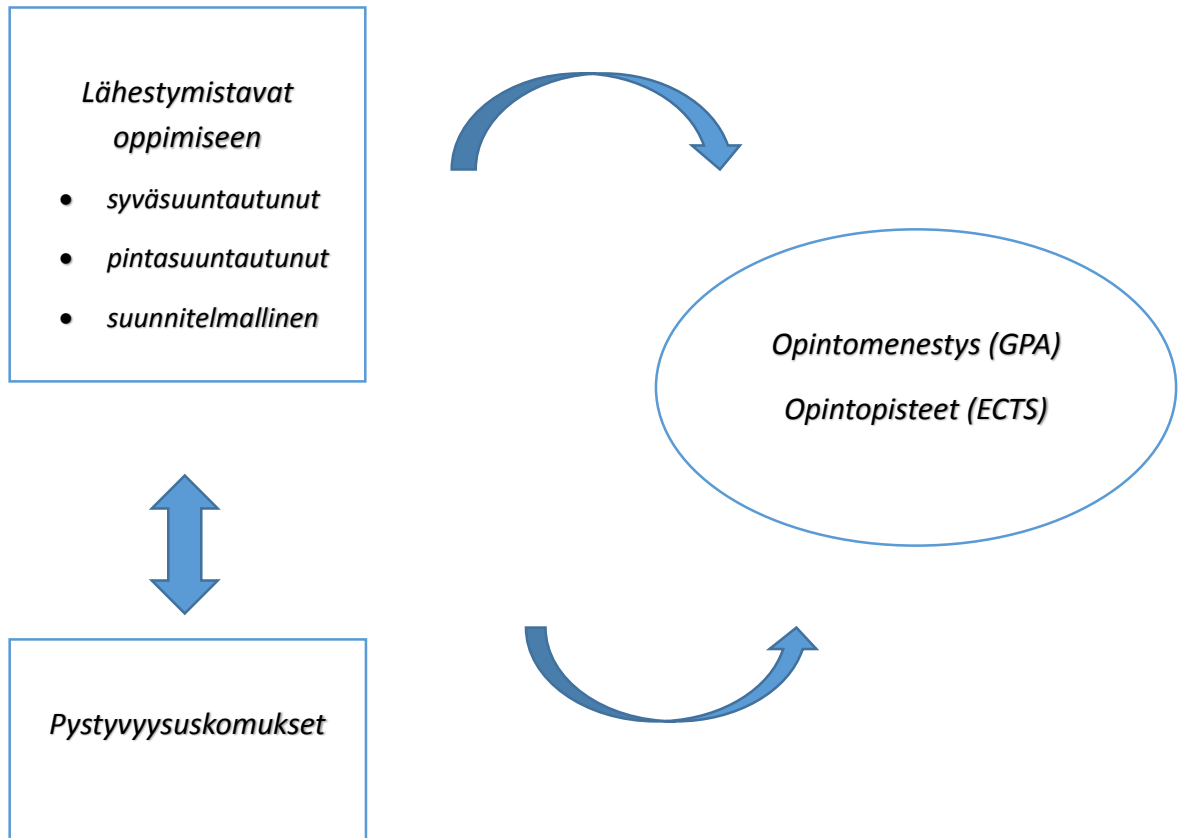
pintasuuntautuneena pidetty *rote learning* oli negatiivisessa yhteydessä opintomenestykseen.

Myös käsitys tiedon luonteesta voi vaikuttaa oppilaan arvioon omasta pystyvyydestään. Paulsen ja Feldman (1999) huomasivat tutkimuksessaan, että opiskelijat joilla oli naiivi käsitys tiedon luonteesta, arvioivat oman pystyvyytensä kurssin suhteen heikoksi. Naiivilla käsityksellä he tarkoittivat uskoa, että tieto on auktoriteettien käsissä ja muuttumaton. Myöhemmässä tutkimuksessa he totesivat myös opiskelijoiden lähestymistapojen vaihtelevan tiedon luonteen käsityksen mukaan; naiivi tietokäsitys johti pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan kun taas syväsuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntävät opiskelijat arvioivat tiedon olevan kehittyvää ja muokkautuvaa (Paulsen & Feldman, 2005).

Chan on tutkimuksessaan (2003) saanut samankaltaisia tuloksia. Pintasuuntautuneen lähestymistavan käyttö oli yhteydessä käsitykseen tiedosta annettuna, muuttumattomana ja auktoriteetilta tulevana. Käsitys tiedosta muuttuvana on yhdistetty sekä pinta- että syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan kontekstista riippuen.

## 4. Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen ja niiden yhteyttä pystyvyysuskomuksiin. Hypoteesina on, että mitä suunnitelmallisempi ja syväsuuntautuneempi opiskelija on, sitä vahvempi hänen pystyvyysuskomuksensa on. Lisäksi tavoitteena on selvittää mitkä tekijät selittävät opiskelijoiden opintomenestystä. Oletuksena on, että sekä suunnitelmallisella ja syväsuuntautuneella lähestymistavalla, että korkeilla pystyvyysuskomuksilla on yhteyttä myös hyvään opintomenestykseen. Kuviossa 2 tutkimusasetelma, josta johdetaan tutkimuskysymykset.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma

Tutkimuskysymykset:

1. **Millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen?**
2. **Millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden pystyvyysuskomukset?**
3. **Millainen yhteys pystyvyysuskomuksilla ja lähestymistavoilla oppimiseen on?**
4. **Miten lähestymistavat oppimiseen ja pystyvyysuskomukset selittävät opintomenestystä ja opintopistemäärää?**

## 5. Menetelmä

### 5.1 Oikeustieteellinen tiedekunta kontekstina

Oikeustieteen tutkintorakenne eroaa hieman tutkintonimikkeiden mukaan muista yliopistotutkinnoista. Alempi korkeakoulututkinto (180 op) on oikeusnotaarin tutkinto (ON) ja ylempiä korkeakoulututkintoja (120 op) on sekä oikeustieteen maisterin tutkinto (OTM) ja kansainvälisen ja vertailevan oikeustieteen maisterin tutkinto (MICL). Alemman tutkinnon tavoitesuoritus aika on kolme vuotta ja ylemmän kaksi vuotta. Jatko-opinnoilla voi suorittaa myös sekä oikeustieteen lisensiaatin (OTL) että oikeustieteen tohtorin tutkinnon (OTT).

Tutkintorakenne on melko pitkälti määritelty, eikä esimerkiksi ON tutkinto sisällä kuin 7 opintopistettä vapaasti valittavia opintoja. Maisterivaiheessa valinnanvaraa on enemmän, joten opintoja voi suunnata oman kiinnostuksen mukaan. (Helsingin yliopisto, 2016.)

Oikeusnotaarin tutkinnon suorittaneilla tulisi olla eri oikeudenalojen keskeisten periaatteiden hyvä tuntemus, kyky hankkia tieto eri oikeuslähteistä, kyky tunnistaa ja ratkaista oikeudellisia ongelmia soveltamalla erilaisia oikeuslähteitä, kyky hyvään oikeudelliseen argumentointiin sekä kirjallisesti että suullisesti, hyvät vuorovaikutustaidot ja ammattietiikan tuntemus. Opintoihin liittyvät harjoittelu ei ole pakollinen, vaan sen voi liittää valinnaisiin opintoihin.

Oikeustieteellistä tutkintoa pidetään varsin usein ”putkitutkintona” ja tutkinto liitetään vahvasti asianajajan ammattiin. Tiedekunnan dekaani Kimmo Nuotio kuitenkin kuvaa mielestäni osuvasti oikeustieteilijöiden laajoja ammattitehtäviä opinto-oppaassa:

*”Juristit tekevät sopimuksia, ratkovat kiistoja, soveltavat oikeutta tuomioistuimissa, osallistuvat hallintoon ja lainsäädäntätööhön. Juristeja tarvitaan erilaisissa tärkeissä tehtävissä niin valtion ja kuntien palveluksessa kuin yksityisellä puolella esimerkiksi asianajajina, liike-elämän palveluksissa ja järjestöissä. Yhä useampi asianajaja toimii tavalla tai toisella kansainvälisessä toimintaympäristössä. Juristin valmiudet avaavat*

*toisinaan teitä myös oman ammattialan ulkopuolelle. Monissa tehtävissä tarvitaan hyvää ja tarkkaa ilmaisua, vuorovaikutustaitoja ja myös todellista käytännön kielitaitoa.”*

(Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2013–2014)

Korkeakouluista ei suinkaan voi puhua yleistäen, sillä kullakin tieteenalalla on omat tutkimustraditiot, käsitys tiedon luonteesta sekä omat kriteerit arvioinnille. Näin tutkimuksen keinoin on pyritty löytämään jaottelua eri tieteenalojen välille. Kolb (1981) käytti jaottelun pohjana sitä, millaisia tutkimustyyplejä kullakin tieteenalalla käytetään. Näin hän päätyi neljään luokkaa: abstraktinen refleктоiva, konkreettinen refleктоiva, abstrakti toiminnallinen ja konkreettinen toiminnallinen. Biglan (1973) taas jaotteli tieteenalat niiden tutkimuksen subjektin laadun mukaan kovaan puhtaaseen (esim. fysiikka), pehmeään puhtaaseen (esim. historia ja antropologia), kovaan soveltavaan (esim. tekniset alat) sekä pehmeään soveltavaan (esim. kasvatustiede). Näistä Becher yhdisti tunnetun Biglan-Becher-mallin, jossa hän yhdistää Biglanin käsitteistöön luokittelun tiedon luonteesta ja tieteenalan rakenteellisesta kulttuurista (Becher, 1994). Kyseisen mallin mukaan oikeustieteellinen tiedekunta voidaan määritellä pehmeä soveltava -lokeroon. Tällöin tiedon luonne on käytännöllinen ja se pyrkii soveltamaan teoreettista tietoa käytännön menettelyihin. Tieteenalan kulttuuria dominoivat tieteelliset trendit ja se on ulkoa ohjautuvaa. (Becher, 1994.)

## *5.2 Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake*

Tutkimusaineisto kerättiin *Learn – Oppimisen ja opetuksen palautejärjestelmän* kautta (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). Kyseinen palautusjärjestelmä on Helsingin yliopiston käytössä oleva tutkimuspohjainen järjestelmä. Opiskelijat vastaavat palautejärjestelmän kautta kysymyksiin ja väittämiin, jotka perustuvat yliopistossa oppimiseen.

Palautejärjestelmässä käytetyt kysymykset pohjautuvat yliopistopedagogiseen tutkimukseen ja vastauksia käytetään yliopisto-opetuksen ja oppimisen tutkimisen välineenä.

*Learn* –palautejärjestelmä on sähköinen, joka mahdollistaa sen systemaattisen käytön koko Helsingin yliopistossa. Ennen *Learn* –palautejärjestelmää tiedekunnissa käytettiin manuaalista OPPI-kyselyä, jonka avulla kerättyä tietoa käytettiin opiskelijoiden oppimisen kartoittajana sekä yliopisto-opetuksen kehittämisen työkaluna.

Helsingin yliopiston strategisena tavoitteena on ollut toteuttaa *Learn* osana kaikkien tiedekuntien ja koko yliopiston laatuja järjestelmää. Järjestelmä on tullut koko yliopiston käyttöön lukuvuoden 2014 – 2015 aikana. Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö (YTY) kehittää kyselyä tutkimustensa pohjalta ja hyödyntää kyselyn vastauksiaan tutkimuksissaan.

Opiskelijat vastaavat *Learn*-kyselyyn kolme kertaa osana opintojaan: ensimmäisenä vuonna, kandidaatin tutkinnon lopulla sekä maisteriksi valmistumisen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto on kerätty kandidaatin tutkinnon suorittaneilta oikeustieteiden opiskelijoilta syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Käytännössä kysely on lähetetty opiskelijoille, jotka ovat aloittamassa maisteriopintoja, eli näin ollen heidän kandidaattivaiheen opintojen tulisi olla loppusuoralla.

Kysely sisältää seuraavat osiot:

1. Lähestymistavat oppimiseen
2. Kuormittuneisuus
3. Geneeriset taidot
4. Pystyvyysuskomukset
5. Kokemukset oppimisympäristöstä

Tämän lisäksi sekä kandidaattivaiheen että maisterivaiheen kysely sisältää kysymyksiä opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä, valmistumishetken työllisyystilanteesta sekä nykyisestä työstä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta osiota, joiden avulla mitattiin lähestymistapoja opiskeluun ja pystyvyysuskomuksia. Lisäksi käytettiin tietoja opiskelijoiden opintomenestyksestä ja opintopistekertymästä. Nämä tiedot haettiin opintorekisteristä, sillä *Learn*-lomakkeessa tietoja ei kysytty. Opintorekisterin kautta saaduissa opintotiedoissa opintomenestyksen mittarina on kokonaistutkintokeskiarvo (GPA= Grade Point Average).

### 5.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukkona ovat Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan kandidaatin opiskelijat (N=108). Aineisto on kerätty keväällä 2015. Kokonaisuudessa *Learn*-kyselylomakkeen täytti noin 200 opiskelijaa, mutta osa heistä kielsi aineiston käytön tutkimustarkoituksessa. Kahdelta vastaajalta puuttui tiedot opintomenestyksestä ja opintopisteistä, joten poistin heidän vastaukset kokonaan. Vastaajista naisia oli 64,8 % (n=70) ja miehiä 35,2 % (n=38). Kysely lähetetään opiskelijoille täytettäväksi siinä vaiheessa kun he siirtyvät maisteriopintoihin, eli oletettavasti kandidaatin tutkimuksen suorittamisen jälkeen. Kuitenkin opintopistemääriä tarkkailemalla tämä ei täysin käy toteen, sillä opintorekisteristä haetuissa opintopisteissä on yhdistettynä kaikki opiskelijan Helsingin Yliopistossa käydyt kurssit. Näin ollen opiskeluajan opintopisteissä saattaa olla mukana aiempien opintojen pisteitä, jotka eivät sinällään liity oikeustieteen opintoihin. Koko opiskeluajan opintopisteiden keskiarvo on aineistossa 150,53 (s=55.9, min=10; max=464). Viimeisen lukuvuoden opintopistemäärän keskiarvo oli 23,78 (s=17.05, min=1; max=72). Kaksi vastaajista ei ole suorittanut yhtään opintopistettä koko opintojensa aikana, kun taas yksi opiskelija on suorittanut jopa 464 opintopistettä. Kandidaatin tutkintoon vaadittava opintopistemäärä on 180; vastaajista vain 17,6 % (n=19) oli suorittanut vaadittavan määrän opintopisteitä tai yli. Näin ollen suurella osalla opiskelijoista kandidaatin opinnot eivät ole vielä suoritettuna, vaikka he siirtyvätkin opiskelemaan maisteriopintoja. Täytyy kuitenkin muistaa, että opintopisteet on haettu suoraan opintorekisteristä, minkä vuoksi juuri suoritettut tai toisessa yliopistossa suoritettut pisteet eivät välttämättä vastaushetkellä näy vielä rekisterissä. Monesti maisteri- ja

kandidatinvaiheen opintoja tehdään hieman limittäin, joskin maisterinvaiheen kurssien pääsyvaatimuksena on usein tiettyjen opintojen suorittaminen.

Myös koko opiskeluajan arvosanojen keskiarvoissa on suuria eroja vastaajien kesken; keskiarvo opiskelijoiden keskiarvosta on melko korkea 3,39 (asteikolla 1-5) ja mediaani myös melko korkea 3,37 ( $s=0.72$ ,  $\min=1.85$ ,  $\max=4.97$ ). Esimerkiksi 68 % vastaajista ( $n=73$ ) keskiarvo on 3 tai yli. Viimeisen lukuvuoden keskiarvot olivat samansuuntaiset ( $\bar{x}=3,28$ ;  $s=1.09$ ,  $\min=1$ ;  $\max=5$ ).

#### 5.4 Tutkimusmittareiden kuvaus

Learn-kyselyn lähestymistapoja mittaava osio pohjautuu ALSI-mittariin (*Approaches to Learning and Studying Inventory*), jota on käytetty ETLQ (*Experience of Teaching and Learning Questionnaire*) ja LSQ (*Learning and Studying Questionnaire*) mittareiden sisällä (Entwistle ym., 2003). LSQ-mittari on suunniteltu osoittamaan opiskelijoiden oppimisorientaatioita ja lähestymistapoja oppimiseen kun taas ETLQ-mittarin avulla kartoitetaan miten opiskelijat ovat opiskelleet ja millaisia kokemuksia heillä on opettaja-oppimisympäristöstä (Entwistle ym., 2003, 6). Kysely on muokattu suomalaiseen kontekstiin vähentäen kokonaisuudessaan väittämien määrää ja käyttämällä ainoastaan kahta osiota ETLQ-mittarista. Suomalaiseen ympäristöön sopiviksi osioiksi todettiin ALSI-mittari ja ETLQ-mittarin toinen osio, jossa mitattiin opiskelijoiden kokemuksia opettaja-oppimisympäristöstä. (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012)

Pystyvyysuskomuksia käsittelevä mittari pohjautuu englanninkieliseen MSLQ -mittariin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, Pintrich ym. 1991). Mittari on suunniteltu arvioimaan opiskelijoita motivoivia orientaatioita ja heidän käyttämiään oppimisstrategioita. MSLQ-mittarilla pystytään mittaamaan 15 eri osiota, jossa pystyvyysuskomuksia mittaava osio sisältää 8 väitettä. (Pintrich ym., 1991) Väittämät on muokattu suomalaiseen kontekstiin Yliopistopedagogiikan tutkimusyksikössä (YTY). Taulukossa 1 Oppimisen lähestymistapoja ja pystyvyysuskomuksia mittaavat muuttujat, joita käytetään Learn-kyselyssä.



Taulukko 1. Oppimisen lähestymistapoja ja pystyvyysuskomuksia mittaavat muuttujat

<b><i>Pintasuuntautunut lähestymistapa oppimiseen</i></b>
1. Minulla on vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita
3. Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi laajempaa kokonaisuutta
7. Opiskeltavat asiat tuntuvat niin monimutkaisilta, että minulla on vaikeuksia ymmärtää niitä
9. Joudun toistamaan asioita yhä uudelleen oppiakseni ne
<b><i>Syväsuuntautunut lähestymistapa oppimiseen</i></b>
5. Jään pohtimaan teksteissä (esim. tieteelliset tekstit ja oppimateriaali) esitetyjä ajatuksia ja näkökulmia
6. Etsin huolellisesti perusteluja ja näyttöä muodostaakseni omat johtopäätökseni opiskeltavista asioista
11. Lukiessani uutta tekstiä yritän samalla miettiä, mitä jo tiedän aiheesta
12. Yritän yhdistellä eri kursseilla oppimiani asioita kokonaisuuksiksi
<b><i>Suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen</i></b>
2. Näen vaivaa opintojeni eteen
4. Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti
8. Käytän opiskeluuni varaamani ajan mahdollisimman hyvin
10. Olen laatinut aikatauluni tarkkaan, jotta pystyn suorittamaan kaikki opintojaksot suunnittelemassani aikataulussa
<b><i>Pystyvyysuskomukset</i></b>
1. Uskon, että pärjään hyvin opinnoissani
2. Luotan siihen, että pystyn ymmärtämään vaikeimmatkin opiskeluihin liittyvät asiat
3. Olen varma, että pystyn ymmärtämään oman alani peruskäsitteet
4. Odotan menestyväni hyvin opinnoissani
5. Olen varma, että pystyn oppimaan alallani vaadittavat taidot hyvin

Opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen mitattiin 12 väittämän avulla. Väittämät 1, 3, 7 ja 9 mittasivat pintasuuntautunutta oppimista, väittämät 5, 6, 11 ja 12

syväsuuntautunutta oppimista ja väittämät 2, 4, 8 ja 10 suunnitelmallista oppimista (taulukko 1). Opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia mitattiin viiden väittämän avulla (taulukko 1). Kaikkia väittämiä mitattiin viisiportaisella asteikolla (1= täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Käytin analyysissä näiden muuttujien lisäksi keskiarvoa opiskelijoiden opintomenestyksestä ja opintopistekertymästä sekä edellisen vuoden ajalta, että koko opintojen ajalta.

### 5.5 Aineiston analyysi

Analysoin aineiston käyttäen SPSS-ohjelmaa (IBM SPSS Statistics 23). Taulukossa 2 on koottuna tutkimuskysymykset ja niihin käytetyt tutkimusmenetelmät.

Taulukko 2. Käytetyt tutkimusmenetelmät

1. Millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen?	faktorianalyysi, korrelaatiokerroin, t-testit
2. Millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden pystyvyysuskomukset?	faktorianalyysi, t-testit
3. Millainen yhteys pystyvyysuskomuksilla ja lähestymistavoilla oppimiseen on?	korrelaatiot, lineaarinen regressioanalyysi
4. Miten lähestymistavat oppimiseen ja pystyvyysuskomukset selittävät opintomenestystä ja opintopistemäärää?	korrelaatiot, lineaarinen regressioanalyysi

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen. Ensimmäiseksi tarkastelin faktorianalyysin avulla aineistoa tavoitteena muodostaa summamuuttujat. Faktorianalyysijä on

kahdenlaisia: eksploratiivisia (EFA; Explorative Factor Analysis) ja konfirmatorisia (CFA; Confirmatory Factor Analysis). Eksploratiivisessa faktorianalyysissä etsitään muuttujien kombinaatiosta selitettävää mallia, kun taas konfirmatorisessa analyysissä pyritään varmistamaan, antaako aineisto tukea valmiiksi oletetulle mallille. (Metsämuuronen 2011, 650). Vaikka Learn-kyselyä ja sen sisältämiä mittareita on käytetty aiemmin useissa tutkimuksissa, valitsin eksploratiivisen faktorianalyysin, jotta pystyisin katsomaan millaisia faktoreita aineistosta muodostuu ilman varsinaisia ennakko-oletuksia. Faktorianalyysin jälkeen testasin riippumattomien otosten t-testin avulla, onko lähestymistavoissa eroa sukupuolen suhteen. T-testin avulla pystyin selvittämään, ovatko muuttujien keskiarvot merkitsevästi erilaisia (Nummenmaa 2004, 161).

Lisäksi käytin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa, jonka avulla testasin ovatko oppimisen lähestymistavat yhteydessä toisiinsa. Korrelaatiokerrointen avulla pystytään tarkastelemaan kahden muuttujan välistä yhteyttä, eli aiheuttaako vaihtelu toisessa muuttujassa myös samankaltaista vaihtelua toisessa (Nummenmaa 2004, 264). Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin ilmoittaa kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden ja sopii muuttujille, jotka ovat vähintään välimatka-asteikolla mitattuja ja normaalisti jakautuneita (Nummenmaa 2004, 267). Lisäksi havaintoja tulisi olla ainakin 50 ja mielellään yli 100, mikä toteutuukin omassa aineistossani hyvin. Korrelatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin hyvä muistaa, että kausaalisuhteiden olemassaoloa on usein lähes mahdotonta päätellä. Kuten Nummenmaa muistuttaa (2004, 265), yhteisvaihtelun havainnointi ei automaattisesti tarkoita toisen muuttujan aiheuttavan vaihtelua toisessa.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden pystyvyysuskomukset. Testasin faktorianalyysin avulla mittarin toimivuutta kyseisessä aineistossa. Tämän lisäksi käytin analyysimenetelmänä t-testiä, jonka avulla tutkin löytyykö sukupuolten välillä eroja pystyvyysuskomusten suhteen.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä pyrin selvittämään millainen yhteys oppimisen lähestymistavoilla ja pystyvyysuskomuksilla on. Analyysimenetelmänä käytin Pearsonin korrelaatiokerrointa ja lineaarista regressioanalyysiä. Korrelaatioiden avulla tarkastelin muuttujien välillä löytyviä eroja, ja lineaarisen regressioanalyysin avulla pyrin selvittämään millainen yhteys muuttujien välillä on. Regressiomenetelmien avulla pystytään mallintamaan muuttujien välisiä yhteyksiä ja ennustamaan tutkittavien mittaustuloksia

jollain muuttujalla. Lineaarinen regressioanalyysi tarkastelee muuttujien välistä lineaarista yhteyttä ja toisin kuin korrelaatiokertoimen avulla, regressioanalyysin avulla pystytään määrittelemään muuttujien yhteyden voimakkuuden lisäksi sen laatu. (Nummenmaa 2004, 297). Regressioanalyysi myös kertoo, kuinka paljon muuttujien joukko yhdessä selittää selitettävästä muuttujasta kun taas korrelaatiokerroin kertoo vain yhteyden kahden muuttujan välillä (Metsämuuronen, 2011, 710). Aineiston minimiotoskoko lineaarisen regressioanalyysin käytölle on Metsämuuronen mukaan  $50 + 8$  kertaa selitettävien muuttujien määrä (2011, 713). Omassa aineistossa minimiotoskoko on 74, mikä toteutui, joten estettä analyysimenetelmän käytölle ei ollut.

Neljäntenä tutkimuskysymyksenä oli, miten pystyvyysuskomukset ja lähestymistavat oppimiseen selittävät opintomenestystä ja opintopistekertymää. Käytin lineaarista regressioanalyysiä kahteen kertaan, jossa ensin opintomenestys ja tämän jälkeen opintopisteet olivat riippuvana muuttujana. Riippumattomina muuttujina olivat lähestymistavat oppimiseen ja pystyvyysuskomukset.

Jotta pystyin käyttämään aineiston analyysissä parametrisiä testejä, kuten regressioanalyysiä, testasin muuttujien normaalijakauman. Parametriset testit ovat yleisemmin voimakkaampia ja herkempiä havaitsemaan aineistossa olevia ilmiöitä, joten niiden käyttäminen on epäparametrisiä testejä suotavampaa (Nummenmaa 2004, 142). Niiden käyttäminen kuitenkin edellyttää, että otos on poimittu normaalisti jakautuneesta populaatiosta (Nummenmaa 2004, 143). Näin ollen testasin kaikkien muuttujien, eli pystyvyysuskomusten ja oppimisen lähestymistapojen, normaaliuden. Yhden normaaliusehdon mukaan faktoreiden vinouden tulisi olla  $-1/+1$  välillä ja huipukkuuden tulisi olla korkeintaan kaksi kertaa suurempi kuin vinousarvo. Kaikki faktorit läpäisivät kyseiset ehdot, joten faktoreiden voi olettaa olevan normaalisti jakautuneita.

Testasin vielä Kolmogorov-Smirnovin testillä faktoreiden normaalijakaumaa. Kolmogorov-Smirnovin testi sopii aineistolle, jossa havaintoja on yli 50 (Nummenmaa 2004, 144) ja sen avulla pystytään vertaamaan jakauman muotoa teoreettiseen normaalijakauman muotoon (Metsämuuronen 2011, 645). Testin mukaan syväsuuntautunut ja suunnitelmallinen lähestymistapa ovat normaalisti jakautuneita ( $p > .001$ ) kun taas pystyvyysuskomukset ja pintasuuntautunut lähestymistapa eivät ole ( $p < .001$ ). Histogrammeja ja keskiarvoja tarkastelemalla huomasi, että pintasuuntautunut

lähestymistapa on oikealle vino, eli tutkittavat ovat valinneet enemmän pieniä arvoja ja pystyvyysuskomukset on vasemmalle vino, eli tutkittavat ovat valinneet enemmän suuria arvoja. Kuitenkin koska vinous ja huipukkuusehdot toteutuivat, totesin myös kyseiset faktorit normaalisti jakautuneiksi. Kolmogorov-Smirnovin testillä on taipumuksena hylätä normaalijakaumaoletus liian herkästi, joten usein suositellaan graafisia menetelmiä normaaliuden arvioimiseksi (Metsämuuronen 2011, 645). Näin ollen pystyin käyttämään aineiston analyysissä parametrisiä testejä kaikkien muuttujien kohdalla.

## 6. Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin aineiston analyysin perusteella.

### *6.1 Opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen*

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrin selvittämään, millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen. Ensimmäisenä tarkastelin faktorianalyysin avulla opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen tavoitteena muodostaa summamuuttujia. Aineiston sopivuuden faktorianalyysiin totesin tarkastelemalla ensin korrelaatiomatriisia, josta löytyi tarpeeksi paljon arvoja, jotka poikkesivat nolasta enemmän kuin  $\pm .30$ . Myös Kaiser-Meyer-Olkinin Testi ( $KMO = .687$ ) ja Bartlettin sfäärisyystesti ( $p < .001$ ) puolsivat korrelaatiomatriisin soveltuvuutta faktorianalyysiin (Metsämuuronen 2011, 671). Cattelin Scree testi ehdottaa kolmesta neljään faktoria. Scree-testiä voidaan käyttää apuna, kun halutaan nähdä onko havaittavissa kriittinen kohta, jonka jälkeen ominaisarvoissa ei näy enää muutosta (Metsämuuronen 2011, 678).

Lopullisen faktoriratkaisun sain käyttämällä Principal Axis Factoring (PAF) ekstraktiomenetelmää ja Varimax -rotaatiota. PAF toimii yleensä luotettavasti, jos aineisto on normaalisti jakautunut (Nummenmaa 2004, 345). Tämä faktorianalyysi selitti 60,3 %

muuttujien varianssista. Latausten minimiarvo oli .40. Taulukossa 3 näkyvät muodostetut faktorit.

Taulukko 3. Oppimisen lähestymistavoista muodostetut faktorit

	Faktorit			Alpha $\alpha$
	F1	F2	F3	
Jään pohtimaan teksteissä esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia	.836			.812
Yritän yhdistellä eri kursseilla oppimiani asioita kokonaisuuksiksi	.822			
Etsin perusteluja muodostaakseni omat johtopäätökset opiskeltavista asioista	.807			
Lukiessani uutta tekstiä yritän samalla miettiä, mitä jo tiedän aiheesta	.699			
Opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti		.830		.762
Olen laatinut opiskeluaikatauluni tarkkaan, jotta pystyn suorittamaan opintojakson oikeassa aikataulussa.		.788		
Näen vaivaa opintojeni eteen		.720		
Käytän opiskeluuni varaamani ajan mahdollisimman hyvin		.700		
Opiskeltavat asiat tuntuvat niin monimutkaiselta, että minulla on vaikeus ymmärtää niitä			.819	.698
Minulla on vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita			.755	
Joudun toistamaan asioita yhä uudelleen oppiakseni ne			.726	
Monet asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi laajempaa kokonaisuutta			.522	

Muodostin siis faktorianalyysin perusteella kolme faktoria, jotka nimesin syväsuuntautunut lähestymistapa (F1), suunnitelmallinen lähestymistapa (F2) ja pintasuuntautunut lähestymistapa (F3). Syväsuuntautunut lähestymistapa -faktorin reliabiliteetti oli  $\alpha=.812$ , pintasuuntautuneen lähestymistavan  $\alpha=.698$  ja suunnitelmallisen lähestymistavan  $\alpha=.762$ .

Tarkastelemalla kunkin muuttujat keskiarvoja selvisi, että suunnitelmallinen ja syväsuuntautunut lähestymistapa on voimakkaampaa opiskelijoiden keskuudessa kuin pintasuuntautunut lähestymistapa. Opiskelijat olivat vastanneet syväsuuntautunutta

lähestymistapaa mittaviin kysymyksiin keskiarvolla 3,38 ( $s=.77$ ) ja suunnitelmallista lähestymistapaa mittaviin kysymyksiin keskiarvolla 3,41 ( $s=.81$ ). Pintasuuntautunutta lähestymistapaa mittaaviin kysymyksiin oli vastattu vain keskiarvolla 2,51 ( $s=.66$ ). Tämä kävi ilmi myös histogrammeja tarkastelemalla, sillä pintasuuntautunutta lähestymistapaa mittaava kuvaaja oli selkeästi oikealle vino, eli vastaajat olivat valinneet eniten pieniä arvoja.

Testasin riippumattomien otosten t-testin avulla, onko sukupuolten välillä eroa lähestymistapojen suhteen. Keskiarvoissa oli pieniä eroja, mutta tulokset eivät olleet merkitseviä ( $p > .05$ ). Näin ollen lähestymistavoissa oppimiseen ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia sukupuolten välillä.

Selvitin lähestymistapojen yhteyttä toisiinsa Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Pintasuuntautunut lähestymistapa oli negatiivisessa korrelaatioissa sekä syväsuuntautuneeseen ( $r=-.255$ ) että suunnitelmalliseen lähestymistapaan ( $r=-.188$ ). Muiden muuttujien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Taulukossa 4 oppimisen lähestymistapojen väliset korrelaatiot, joista tilastollisesti merkitsevät tummennettuna.

Taulukko 4. Oppimisen lähestymistapojen väliset korrelaatiot

Muuttuja	1.	2.	3.
1. Syväsuuntautunut lähestymistapa	-		
2. Suunnitelmallinen lähestymistapa	.100	-	
3. Pintasuuntautunut lähestymistapa	<b>-.225*</b>	<b>-.188*</b>	-

$n=108$ , \* $p<.05$

Oikeustieteellisten opiskelijoiden keskuudesta löytyi siis kaikkia kolmea lähestymistapaa oppimiseen: syväsuuntautunutta, pintasuuntautunutta ja suunnitelmallista. Näistä vahvimpia oli syväsuuntautunut ja suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen, kun taas pintasuuntautunutta lähestymistapaa ei havaittu niin paljon. Lähestymistapojen väliltä löydettiin myös tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, sillä pintasuuntautunut lähestymistapa korreloi negatiivisesti sekä suunnitelmallisen että syväsuuntautuneen

lähestymistavan kanssa. Sukupuolten välillä ei havaittu merkitseviä eroja, joten oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen eivät eroa sukupuolen mukaan.

## 6.2. Opiskelijoiden pystyvyysuskomukset

Toiseksi pyrin selvittämään millaisia ovat oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden pystyvyysuskomukset. Ensiksi tarkastelin faktorianalyysin avulla opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia tavoitteena muodostaa summamuuttujia. Aineiston sopivuus faktorianalyysiin todettiin tarkastelemalla ensin korrelaatiomatriisia, josta löytyi tarpeeksi paljon arvoja, jotka poikkesivat nolasta enemmän kuin +/- .30. Myös Kaiser-Meyer-Olkinin Testi (KMO = .702) ja Bartlettin sfäärisyystesti ( $p < .001$ ) puolsivat korrelaatiomatriisiin soveltuvuutta faktorianalyysiin. Cattelin Scree testi ehdottaa yhdestä kahteen faktoria.

Lopullinen faktoriratkaisu saatiin käyttämällä Maximum Likelihood ekstraktiomenetelmää ja Varimax -rotaatiota. Tämä faktorianalyysi selitti 57.7 % muuttujien varianssista.

Latausten minimiarvo oli .50. Faktoreita muodostui vain yksi, mikä oli teorian mukaista.

Faktori sai nimen pystyvyysuskomukset ja kyseisen faktorin reliabiliteetti oli  $\alpha = .608$ .

Taulukossa 5. lopullinen faktoriratkaisu.

Taulukko 5.

	Faktori	
	F1	Alpha $\alpha$
Uskon, että pärjään hyvin opinnoissani	.865	<b>.608</b>
Luotan siihen, että pystyn ymmärtämään vaikeimmatkin opiskeluihini liittyvät asiat	.773	
Olen varma, että pystyn ymmärtämään oman alani peruskäsitteet	.741	
Odotan menestyväni hyvin opinnoissani	.688	
Olen varma, että pystyn oppimaan alallani vaadittavat taidot	.713	



Testasin t-testin avulla, onko opiskelijoiden pystyvyysuskomuksissa eroa sukupuolten välillä. Miesten pystyvyysuskomukset olivat keskiarvollisesti hieman korkeampia ( $\bar{x}=4,23$ ) kuin naisten pystyvyysuskomukset ( $\bar{x}=4,03$ ), mutta tilastollisesti erot eivät olleet merkitseviä. Koko aineistoa tutkimalla huomaa, että kyselyyn vastanneiden pystyvyysuskomukset ovat varsin korkealla. Pystyvyysuskomuksen keskiarvo on 4,10 asteikolla 1-5 ( $n=108$ ,  $s=.64$ ,  $\min=1.75$ ,  $\max=5.00$ ). Esimerkiksi 11,8 % vastanneista on vastannut kaikkiin pystyvyysuskomuksia mittaaviin väitteisiin 5. Näin ollen oikeustieteellisessä tiedekunnassa opiskelevien pystyvyysuskomukset ovat varsin vahvat.

### 6.3 Oppimisen lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten välinen yhteys

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli millainen yhteys pystyvyysuskomusten ja oppimisen lähestymistapojen välillä on. Tarkastelin ensin muuttujien välisiä korrelaatioita Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla ja löysinkin monta tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota, mikä viittaa yhteyteen muuttujien välillä. Pystyvyysuskomukset olivat positiivisessa korrelaatioissa sekä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan ( $r=.311$ ) että suunnitelmalliseen lähestymistapaan ( $r=.259$ ). Lisäksi pintasuuntautuneen lähestymistavan ja pystyvyysuskomusten välillä oli negatiivinen korrelaatio ( $r=-.445$ ). Taulukossa 6 lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten väliset korrelaatiot, joista tilastollisesti merkitsevät tummennettuna.

Taulukko 6. Oppimisen lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten väliset korrelaatiot

Muuttuja	1.	2.	3.	4.
1. Syväsuuntautunut lähestymistapa	-			
2. Suunnitelmallinen lähestymistapa	.100	-		
3. Pintasuuntautunut lähestymistapa	<b>-.225*</b>	<b>-.188*</b>	-	
4. Pystyvyysuskomukset	<b>.311**</b>	<b>-.445**</b>	<b>.259**</b>	-

$n=108$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Korrelaatioiden tarkastelun jälkeen tutkin lineaarisen regressioanalyysin avulla lähestymistapojen oppimiseen ja pystyvyysuskomuksen välistä yhteyttä. Käytin lineaarista regressioanalyysiä, jossa riippuvana muuttujana olivat pystyvyysuskomukset ja riippumattomina muuttujina syväsuuntautunut, pintasuuntautunut ja suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen. Varsinaisesti regressioanalyysin perusteella ei pysty tekemään tulkintoja siitä vaikuttavatko lähestymistavat pystyvyysuskomuksiin vai toisin päin. Oletuksena on, että muuttujien välillä on yhteys, mutta käytännössä yhteyden suunnan tutkiminen ei ole yksioikoista. Kuitenkin jotta muuttujia pystyi mittaamaan regressioanalyysillä, yksi muuttujista tuli valita riippuvaksi muuttujaksi. Tutkimustulokset osoittivat, että kaikkien lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Näistä positiivinen yhteys oli syväsuuntautuneella ja suunnitelmallisella lähestymistavalla ja negatiivinen pintasuuntautuneella lähestymistavalla. Näin ollen opiskelija, joka hyödyntää syväsuuntautunutta ja suunnitelmallista lähestymistapaa opinnoissaan arvioi myös pystyvyysuskomuksensa vahvaksi. Päinvastoin heikot pystyvyysuskomukset ja pintasuuntautunut lähestymistapa ovat yhteydessä toisiinsa. Taulukossa 7 esitellään regressioanalyysin tulokset.

Taulukko 7. Regressioanalyysi kun pystyvyysuskomukset riippuvana muuttujana ( $R^2=0,272$ ,  $R^2_{adj}=0,251$ ,  $n=108$ )

Muuttujat	B	$\beta$	t	Sig.	Korrelaatiot		
					Zero-order	Partial	Part
Syväsuuntautunut	0,174	0,212	2,483	$p=0,015$	0,311	0,234	0,206
Pintasuuntautunut	-0,356	-0,366	-4,237	$p<0,001$	-0,445	-0,381	-0,351
Suunnitelmallinen	0,133	0,169	1,995	$p=0,049$	0,259	0,19	0,165

Opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen ja pystyvyysuskomusten välillä on siis yhteys, kuten korrelaatiot sekä regressioanalyysi todentavat. Mallin selitysaste ( $R^2_{adj}=.25$ ) kertoo, että lähestymistavoilla oppimiseen voidaan selittää 25 % pystyvyysuskomusten vaihtelusta.

## 6.4 Lähestymistavat oppimiseen ja pystyvyysuskomukset opintomenestyksen ja opintopistekertymän selittäjänä

Neljäntenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää selittävätkö pystyvyysuskomukset tai lähestymistavat oppimiseen opintomenestystä ja opintopistekertymää.

Opintomenestyksen mittarina käytän kaikkien aiempien opintojen keskiarvoa ja opintopistekertymä sisältää koko opintojen ajalta kertyneet opintopisteet. Korrelaatioita tutkimalla selviää, että pystyvyysuskomukset ja lähestymistavat oppimiseen eivät korreloi merkitsevästi opintomenestyksen ja opintopistekertymän kanssa. Opintopisteet ja opintomenestys ovat vahvassa positiivisessa yhteydessä, sillä niiden välinen korrelaatio on  $r=0,386$ .

Pyrin selvittämään muuttujien välisiä suhteita tarkemmin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Ensimmäisessä regressioanalyysissä riippuvana muuttujana oli opintomenestys ja tällöin pystyvyysuskuksilla ja opintopisteillä oli merkitsevä yhteys opintomenestykseen. Tämä tarkemmin taulukossa 8.

Taulukko 8. Regressioanalyysi kun opintomenestys riippuvana muuttujana  
( $R^2=0,195$ ,  $R^2_{adj}=0,180$ ,  $n=108$ )

Muuttujat	B	$\beta$	t	Sig.	Korrelaatiot		
					Zero-order	Partial	Part
Pystyvyysuskomukset	0,287	0,216	2,470	$p=0,015$	0,162	0,232	0,214
Opintopisteet	0,006	0,414	4,731	$p<0,001$	0,386	0,416	0,410

Poistetut muuttujat: pintasuuntautunut lähestymistapa, syväsuuntautunut lähestymistapa, suunnitelmallinen lähestymistapa

Kun riippuvana muuttujana olivat opintopisteet, merkitsevässä yhteydessä oli pystyvyysuskomukset ja opintomenestys. Taulukossa 9 tarkemmin regressioanalyysin tulokset. Mikään lähestymistavoista ei ollut merkitsevässä yhteydessä opintomenestykseen tai opintopistekertymään.

Taulukko 9. Regressioanalyysi kun opintopisteet riippuvana muuttujana

( $R^2=0,187$ ,  $R^2_{adj}=0,172$ ,  $n=108$ )

Muuttujat	B	$\beta$	t	Sig.	Korrelaatiot		
					Zero-order	Partial	Part
Pystyvyysuskomukset	-18,351	-0,199	-2,249	$p=0,027$	-0,131	-0,212	0,196
Opintomenestys	29,069	0,418	4,731	$p<0,001$	0,386	0,416	0,412

Poistettut muuttujat: pintasuuntautunut lähestymistapa, syväsuuntautunut lähestymistapa, suunnitelmallinen lähestymistapa

Tutkimuksen mukaan lähestymistavat oppimiseen eivät siis selitä opintomenestystä tai opintopisteiden kertymistä. Opintopisteet ja pystyvyysuskomukset ovat kuitenkin yhteydessä opintomenestykseen. Mallin selitysaste ei kuitenkaan noussut kovin korkeaksi ( $R^2_{adj}=.18$ ), joten opintopisteillä ja pystyvyysuskomuksilla voidaan selittää 18 % opintomenestyksen vaihtelusta.

Pystyvyysuskomukset ja opintomenestys ovat myös yhteydessä opintopistekertymään. Opintomenestyksen  $\beta$ -kerroin on positiivinen ( $\beta=.418$ ) kun taas pystyvyysuskomusten negatiivinen ( $\beta=-.199$ ). Näin ollen mitä enemmän opiskelijalla on opintopisteitä, sitä heikompi hänen pystyvyysuskomuksensa on.

## 7. Johtopäätökset

Tässä luvussa käyn tutkimukseni tuloksia läpi teoreettisen viitekehyksen valossa. Käyn myös läpi tutkimuksen reliabiliteettia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tulokset aiemman tutkimuksen valossa

Tutkin oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen, mitkä olivatkin hyvin samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Oikeustieteen opiskelijoilla

korostui syväsuuntautunut ja suunnitelmallinen lähestymistapa oppimiseen, kun taas pintasuuntautuneen lähestymistavan käyttö oli vähäisempää. Samanlaisia tuloksia on saanut muun muassa Haarala-Muhonen (2011) ja Parpala ym. (2010). Omassa tutkimuksessani suunnitelmallisen ja suunnitelmallisen lähestymistavan käyttö oli melkein yhtä voimakasta opiskelijoiden keskuudessa. Kuitenkin esimerkiksi Parpala ym. tutkimuksessa suunnitelmallinen lähestymistapa on korostunut vahvemmin oikeustieteen opiskelijoiden keskuudessa. Parpalan tutkimuksen mukaan tämä voi johtua siitä, että koko oikeustieteellinen tutkinto pohjautuu vahvasti itsenäiselle opiskelulle. (Parpala ym., 2010.) Omassa tutkimuksessani suunnitelmallisen lähestymistavan käyttö ei korostunut erityisesti opiskelijoiden keskuudessa, vaan myös syväsuuntautuneen lähestymistavan käyttäminen oli vahvaa.

Vaikka tutkimusjoukon keskuudesta löytyi kaikkia kolmea lähestymistapaa oppimiseen teorian mukaisesti, yllättävää oli tilastollisesti merkitsevän yhteyden puuttuminen syväsuuntautuneen ja suunnitelmallisen lähestymistavan välillä. Aiemmassa tutkimuksessa nämä ovat kuitenkin yleensä tilastollisessa yhteydessä (mm. Biggs, 1987; Moneta ym., 2007). Tämä onkin mielenkiintoinen tulos, jonka syitä voi olla hankala arvioida. Pintasuuntautunut lähestymistapa oli negatiivisessa yhteydessä sekä syväsuuntautuneeseen että suunnitelmalliseen lähestymistapaan. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu aiemminkin (Trigwell ym., 2012; Moneta ym., 2007).

Tutkin myös opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia, mitkä olivatkin varsin vahvat. Mielestäni erittäin mielenkiintoista oli se, kuinka pystyviksi opiskelijat itsensä arvioivat. Tämä ehkä onkin yleistä oikeustieteellisessä tiedekunnassa, jossa opiskelu johtaa vahvasti tiettyyn ammattiin. Oikeustieteellinen tiedekunta on myös historiallisesti arvostettu tiedekunta ja sinne opiskelemaan pääseminen vaatii usein ahkeraa pääsykokeisiin pönttäämistä. Näin ollen jo opiskelemaan pääsy voi olla monelle todistus omasta pystyvyydestä suorittaa opinnot.

Pystyvyysuskomukset ja lähestymistavat oppimiseen olivat hyvin vahvassa yhteydessä toisiinsa, eli mitä syväsuuntautuneempaa ja suunnitelmallisempaa lähestymistapaa opiskelija käyttää sitä vahvempi hänen pystyvyysuskomuksensa on. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmassa tutkimuksessa, mm. Bandura ym. (1996) on todennut pystyvyysuskomuksien olevan positiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen

lähestymistapaan. On myös huomattu, että mitä vahvempi pystyvyysuskomus on sitä enemmän opiskelijat käyttävät syväsuuntautuneita oppimisstrategioita hyödykseen (Kizilgunes ym., 2009). Myös muissa tutkimuksissa on havaittu positiivinen yhteys pystyvyysuskomusten ja syväsuuntautuneen sekä suunnitelmallisen lähestymistavan välillä sekä negatiivinen yhteys pystyvyysuskomusten ja pintasuuntautuneen lähestymistavan välillä (Liem ym., 2008; Moneta ym., 2007; Prat-Sala & Redford, 2010).

Saamani tulokset ovat erittäin merkittäviä, sillä pystyvyysuskomusten ja oppimisen lähestymistapojen välisiä yhteyksiä on tutkittu melko vähän oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Tulokset osoittavat, että myös jatkotutkimusten kannalta pystyvyysuskomuksien tutkiminen on erittäin perusteltavaa. Voisi olla aiheellista tutkia esimerkiksi pystyvyysuskomusten kehittymistä opintojen aikana sekä sitä, miten kehittymistä pystyisi tukemaan.

Aiemmissa tutkimuksissa on myös havaittu lähestymistapojen yhteys opintomenestykseen (mm. Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Asikainen ym., 2014; Rytkönen ym., 2014). Esimerkiksi syväsuuntautuneen lähestymistavan on tutkittu olevan positiivisessa yhteydessä opintomenestykseen ja pintasuuntautuneen lähestymistavan negatiivisesti (Snelgrove & Slater, 2003). Myös suunnitelmallisen lähestymistavan ja opintomenestyksen välillä on havaittu positiivinen yhteys (Rytkönen, 2012). Omassa tutkimuksessani ei oppimisen lähestymistapojen ja opintomenestyksen välillä havaittu merkitsevää yhteyttä. Tämä on tuloksena mielenkiintoinen, sillä vaikka aiemmissa tutkimuksissa tulokset ovat olleet hieman ristiriitaisia, yhteys muuttujien väliltä on kuitenkin löytynyt. Syitä yhteyden puuttumiseen voi vain arvailla; tutkimusjoukko oli keskimääräisesti melko hyvin opinnoissaan menestynyt, mikä saattaa olla syynä erojen puuttumiseen. Vastanneista lähes puolet kielsivät vastauksensa käytön tutkimustarkoituksessa, joten voikin olla että hyvin menestyneet antoivat tutkimusluvan, ja heikommin menestyneet kielsivät. Myöskään opintomenestys käsitteenä tai sen mittaaminen eivät ole yksioikoinen asia. Tärkeää onkin pohtia, mitä korkeat arvosanat oikeasti mittaavat ja mitä opinnoissa ”menestyminen” todellisuudessa on. Lisäksi oikeustieteellisessä tiedekunnassa monet opinnot suoritetaan tenttimällä suuria kirjakokonaisuuksia. Voikin olla, että tällainen suoritustapa jopa ohjaa pintasuuntautuneen lähestymistavan käyttämiseen.

Omassa tutkimuksessani pystyvyysuskomukset ja opintopisteiden kertyminen selittivät osaa opintomenestyksestä. Koska regressioanalyysistä saatu standardoitu  $\beta$ -kerroin oli positiivinen ( $\beta=.216$ ,  $\beta=.414$ ), opinnoissaan pitkälle edenneet opiskelijat, joilla on vahvat pystyvyysuskomukset, menestyvät myös opinnoissaan hyvin.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että pystyvyysuskomuksilla voi ennustaa opintomenestystä (Pajares, 1996; Cavallo, 2004). Mielestäni tutkimustulos on johdonmukainen ja korostaa pystyvyysuskomusten tärkeyttä myös akateemisessa ympäristössä. Jatkossa myös yliopistoissa tulisi keskittyä siihen, miten pystyvyysuskomuksien kehittymistä pystytäisiin tukemaan ja kenties jopa vahvistamaan. Pystyvyysuskomukset ovat kuin itseään toteuttavia ennusteita ja näin ollen niihin keskittyminen voi johtaa hyviin oppimistuloksiin.

Mielenkiintoista oli pystyvyysuskomusten ja opintopistekertoimen negatiivinen yhteys regressioanalyysin mukaan. Tulosten valossa voisi siis olettaa, mitä pidemmällä opinnot ovat, sitä heikommaksi opiskelija arvelee pystyvyytensä. Enimmillään opintopisteitä oli kertynyt opiskelijoille yli 400, mikä on reilusti yli maisteriopintojen tavoitteiden. Voikin olla, että opinnot ovat viivästyneet ja opiskelijan usko omaan pystyvyyteen on heikentynyt. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia opintojen pitkittymisen vaikutuksia opiskelijan pystyvyysuskomuksiin.

## *7.2. Tutkimuksen luotettavuus*

Koska mittaustulokset ovat harvoin virheettömiä, on tärkeää tarkastella tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Varsinkin käyttäytymistieteellisissä tutkimuksissa operationalisoitujen käsitteiden validius ja tutkimuksen luotettavuus ei ole ilmiselvää, vaan sitä tulee arvioida huolellisesti. Reliabiliteetin avulla arvioidaan mittauksen virheettömyyttä (Nummenmaa, 2009, 346). Mittaustulokseen jää aina jonkin verran satunnaisvirhettä johtuen esimerkiksi mittauslaitteesta tai tutkijasta. Reliabiliteetin avulla voidaan siis arvioida mittausvirheen osuus mittaustuloksessa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, kuinka johdonmukaisesti kyselylomake toimii ja kuinka vähän mittausvirhettä sisältyy tulokseen (Nummenmaan, 2009, 351). Cronbachin  $\alpha$ -kertoimen

avulla voidaan arvioida mittarin reliabiliteettia ja omassa tutkimuksessani  $\alpha$ -kertoimet olivat varsin hyvät. Pystyvyyssuskomuksien  $\alpha=.608$ , pintasuuntautuneen lähestymistavan  $\alpha=.698$ , syväsuuntautuneen lähestymistavan  $\alpha=.812$  ja suunnitelmallisen lähestymistavan  $\alpha=.762$ .

Aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella, mikä myös kasvattaa luotettavuutta. Sähköinen lomake takaa anonymiteetin ja poistaa skaalan ulkopuoliset vastaukset. Myös eettiset kysymykset ovat kunnossa, sillä vastausten käytön pystyi kieltämään tutkimustarkoituksessa. Omasta tutkimusjoukostani lähes puolet oli kieltänyt aineiston käytön, mikä saa mielenkiinnon heräämään, kieltääkö jokin tietty joukko vastaustensa käytön. Voisiko olla, että hyvin menestyneet opiskelijat sallivat vastausten käytön yleisemmin kuin heikommin menestyneet?

Vastauksia silmäilemällä huomasin, että puuttuvia vastauksia oli vain muutamia. Näissä puuttuvissa kohdissa ei ollut myöskään johdonmukaisuutta, joten pystyin korvaamaan vastaukset yleisellä keskiarvolla. Mikäli jonkun tietyn väitteen kohdalla tyhjiä vastauksia olisi ollut enemmän, olisi väitteen selkeyttä pitänyt arvioida tarkemmin. Kyseistä tutkimuslomaketta on käytetty paljon jo aiemmin saaden samankaltaisia tuloksia, mikä todistaa käytettyjen mittareiden luotettavuuden. Reliabiliteettitarkastelun tuloksena voisi arvioida, että tutkimus on kaikin puolin luotettava, eikä satunnaisvirhettä ole paljon.

Reliabiliteettitarkastelussa siis etsitään mahdollisia mittausvirheitä, mutta siinä ei oteta kantaa siihen, kuinka hyvin mitattavan ominaisuuden mittauksessa on onnistuttu. Validiteetti kertoo mittarin ja mitattavan ominaisuuden välisestä suhteesta (Nummenmaa 2009, 346). Reliabeli tulos ei välttämättä ole validi, sillä vaikka mittausvirheiltä olisi vältytty, mittarilla ei ole välttämättä mitattu haluttua asiaa. Omassa tutkimuksessani haastavana käsitteenä oli opintomenestys, jota mittasin arvosanoilla. Onkin tärkeää miettiä, mitä opintomenestys todellisuudessa on, ja mittaavatko pelkät arvosanat todellista opintomenestystä. Vaikka opintomenestyksen mittaaminen on osittain kiistelty käsite, ovat arvosanat tällä hetkellä ainut käytössä oleva mittaamisen väline. Näin ollen mielestäni niiden käyttö oli myös perusteltua ja validia myös omassa tutkimuksessani.

Tutkimuksessa käyttämäni arvosanat ja opintopistemäärät tuotiin suoraan opintorekisteristä, mikä ei ollut toimivin ratkaisu. Opintojen kirjautumisessa rekisteriin voi



mennä pitkään, joten monilta vastaajilta puuttui varmasti jo suoritettuja opintopisteitä ja näin ollen myös arvosanoja vastaushetkellä. Samoin muissa yliopistoissa suoritettut suuret sivuainekokonaisuudet eivät näy rekisterissä automaattisesti, vaan viedään rekisteriin kun koko kokonaisuus on suoritettu. Tämänkin vuoksi suorituksia on saattanut puuttua.

Kokonaiskeskiarvo ja kokonaisopintopistemäärät sisälsivät myös kaikki Helsingin yliopistossa suoritettut opinnot. Näin ollen, jos jollain on aiempia opintoja, nämä tulivat automaattisesti mukaan. Tämä myös selitti korkean pistemäärän, sillä enimmillään opiskelijalla oli opintopisteitä jo lähes 500. Kandidaatin tutkinnon ja maisteritutkinnon yhteenlaskettu opintopistemäärä on kuitenkin vain 300. Opiskelija on siis voinut joko haalia ylimääräisiä kursseja kasaan, tai hänellä on pohjalla kesken jäänyt toinen tutkinto.

Jotta opintomenestys ja opintopisteet olisivat mahdollisimman yhteismitattavat, käytin myös viimeisen lukuvuoden arvoja. Tällöin aiemmat opinnot eivät ole mukana, mutta toisaalta rekisteristä saattaa puuttua viimeisimpiä suorituksia. Uskon itse, että ajankohtaisimman arvion opintojen määrästä ja arvosanoista olisi saanut opiskelijoiden itsearviointin kautta. Tärkeintä tutkimusta tehdessä oli tiedostaa sekä opintopisteiden että opintomenestyksen ongelmallisuus. Jatkotutkimusten osalta, voisikin olla järkevää ottaa rekisteristä haettavien opintopisteiden rinnalle opiskelijan itsearviointi.

## Lähteet

- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V. & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: a qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 211–217.
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G. & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *Higher Education Studies*, 4 (4), 24–36
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381–394
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: Open University Press: Society for into Higher Education.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different scientific areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203.

Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151–161.

Cavallo, A., Potter, W. & Rozman, M. (2004). Gender differences in learning constructs, shifts in learning constructs and their relationship to course achievement in a structured inquiry, yearlong college physics course for life science majors. *School Science and Mathematics*, 104 (6), 288–300.

Chamorro-Premuzic, T & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Difference*, 44, 1596–1603.

Chan, K-W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69 (1), 36–50.

Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education. *Journal of Accounting Education*, 22, 29–52.

Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*.

Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 325–346.

Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2003). *Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching*. Teoksessa Unravelling Basic Components and Dimensions of Powerful Learning Environments, toimittanut De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle N., and van Merriënboer, J. 89-107. Oxford: Elsevier Science.

Entwistle, N. & Ramsen, P. (1982). *Understanding Student Learning*. Nichols Publishing Company: New York.

Haarala-Muhonen, A. (2011). Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237.

Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: student's approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31 (1), 99–117.

Helsingin yliopisto (2016). Löytyy osoitteesta [http://www.helsinki.fi/oikeustiede/opiskelu/yleista/opinnot\\_tdkssa.htm#otm-tutkinto](http://www.helsinki.fi/oikeustiede/opiskelu/yleista/opinnot_tdkssa.htm#otm-tutkinto), viitattu 10.3.2016

Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261–280.

Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modelling the relations among student's epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102, 243–255.

Kolb, D.A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. Teoksessa Chickering, A.W. ym. The Modern American College. Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Liem, A., Lau, S & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512.

Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 27–52.

Marton, F. & Säljö, R. (2005). *Approaches to learning*. Teoksessa Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (toim.). The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, 39–58. Löytyy <http://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/advice/researching/publications/experience-of-learning>. Viitattu 17.3.2016

- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Moneta, G., Spada, M. & Rost F. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 191–202.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Oikeustieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2013-2014. Löytyy: [http://www.helsinki.fi/oikeustiede/opiskelu/opinto-opaat\\_pdf/Opinto-opas\\_2013-2014.pdf](http://www.helsinki.fi/oikeustiede/opiskelu/opinto-opaat_pdf/Opinto-opas_2013-2014.pdf). Viitattu 17.8.2015.
- Paulsen, M. & Feldman, K. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17–25.
- Paulsen, M. & Feldman, K. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46 (7), 731–768.
- Parpala, A. (2010). Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. Helsinki: University of Helsinki. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia / Studies in Educational Sciences; nro 230.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18 (3), 313–328.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. (2010). Student's approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269–282.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Rytönen, H. (2011). Student's conception of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (5), 549–563.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning:

Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16 (2), 201–215.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, 328–346.

Pajares, F & Schunk, D. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective*. Teoksessa Aronson, J. Improving Academic Achievement. New York: Academic Press.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.

Pintrich, P., Smith, R., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *The Regents of the University of Michigan*.

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40.

Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283–305.

Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V., Postareff, L. (2011). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, 40, 241–256.

Schunk, D. & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. *International Encyclopedia of Education*, 668–672.

Snelgrove, S. & Slater, J. (2003). Approaches to learning: Psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 496–505.

Svensson, L. (1976). Study Skill and Learning. Göteborg Studies in Educational Sciences 19.

Säljö, R. (1982). Learning and Understanding. A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text. Göteborg Studies in Educational Sciences 41. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Säljö, R. (1975). Qualitative Differences in Learning as a Function of the Learner's Conception of the Task. Göteborg Studies in Educational Sciences 14. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Trigwell, K., Ellis, R. & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotion and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37 (7), 811–824.

Ylijoki, O-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339–362.

Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, T. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677–706.

Zeldin, A., Britner, S. & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy belief of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (9), 1036–1058.

## Liitteet

### *Liite 1: Tutkimuslomake*

#### **OMA OPISKELU JA OPPIMINEN (5 portainen asteikko)**

Pohdi omaa opiskeluasi ja oppimistasi tiedekunnassasi tai oppiaineessasi ja vastaa seuraaviin väittämiin. Ajattele tyypillisintä opintojaksoa, jolle olet osallistunut.

1. Minulla on vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita.
2. Näen vaivaa opintojeni eteen.
3. Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi laajempaa kokonaisuutta.
4. Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti.
5. Jään pohtimaan teksteissä (esim. tieteelliset tekstit ja oppimateriaali) esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia.
6. Etsin huolellisesti perusteluja ja näyttöä muodostaakseni omat johtopäätökseni opiskeltavista asioista.
7. Opiskeltavat asiat tuntuvat niin monimutkaisilta, että minulla on vaikeuksia ymmärtää niitä.
8. Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin.
9. Joudun toistamaan asioita yhä uudelleen oppiakseni ne.
10. Olen laatinut opiskeluaikatauluni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opintojaksot suunnittelemassani aikataulussa.
11. Lukiessani uutta tekstiä yritän samalla miettiä, mitä jo tiedän aiheesta.



12. Yritän yhdistellä eri opintojaksoilla oppimiani asioita kokonaisuuksiksi.

1. Uskon, että pärjään hyvin opinnoissani.

2. Luotan siihen, että pystyn ymmärtämään vaikeimmatkin opiskeluihini liittyvät asiat.

3. Olen varma, että pystyn ymmärtämään oman alani peruskäsitteet.

4. Odotan menestyväni hyvin opinnoissani.

5. Olen varma, että pystyn oppimaan alallani vaadittavat taidot hyvin.